O ENSINO DA FILOSOFIA NO LIMIAR DA CONTEMPORANEIDADE

O QUE FAZ O FILÓSOFO QUANDO SEU OFÍCIO É SER PROFESSOR DE FILOSOFIA?

RODRIGO PELLOSO GELAMO

O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade

RODRIGO PELLOSO GELAMO

O ENSINO DA FILOSOFIA NO LIMIAR DA CONTEMPORANEIDADE

O QUE FAZ O FILÓSOFO QUANDO SEU OFÍCIO É SER PROFESSOR DE FILOSOFIA?

CULTURA ACADÊMICA
Editora

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

G278e

Gelamo, Rodrigo Pelloso
O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade : o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? / Rodrigo Pelloso Gelamo. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-98605-95-1

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Professores de filosofia. 3. Educação - Filosofia. I. Título.

09-6054. CDD: 107
CDU: 1(07)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

A Osvaldo Dalbério,
mestre que plantou em mim o primeiro desejo
de pensar a filosofia.

Agradecimentos

É sempre difícil nos lembrarmos de todas as pessoas que são merecedoras de nossos mais sinceros agradecimentos. Algumas delas, por estarem mais distantes ou por terem nos ajudado mais no começo de nossa trajetória, são esquecidas. Por isso, nomearei apenas algumas que marcaram decisivamente este trabalho.

Não poderia deixar de fora dos meus agradecimentos Osvaldo Dalbério. Já não sei muito bem em que ele me ajudou, nem seria capaz de enumerar todas as coisas que fez por mim. Apenas agradeço a sua presença como *acontecimento* que mudou minha vida e me fez pensar a filosofia como uma forma de vida.

A Maria da Graça Chamma Ferraz e Ferraz, que me ajudou não só a aprender a escrever e a ler a filosofia, mas a me apaixonar pelo pensamento dos filósofos franceses. Além disso, acreditou em mim ajudando-me a escrever meu primeiro projeto e a realizar minha primeira pesquisa.

Aos membros do Gepef, pela partilha no pensamento. Amigos para quem eu pude sempre dizer abertamente meus pensamentos na intempestividade de seus acontecimentos.

Ao Divino, pela amizade no seu jeito singularmente exigente de ouvir, de ler e de comentar meus pensamentos.

A Maisa Zakir, a primeira leitora de tudo que escrevo, companheira e amiga que ajudou a melhorar ainda mais minha escrita.

A Eugénia Vilela, que me mostrou o trapézio sem rede. Um lugar onde é preciso ter coragem para pensar. Mesmo distante, sempre cuidou muito dos meus pensamentos.

A Pedro Pagni, por ter sido um grande amigo e companheiro no pensamento, por estar sempre generosa e carinhosamente presente em tudo o que foi possível pensar a respeito dos problemas que me dediquei a pensar aqui, de minha carreira e de minha vida.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e de defesa de meu doutoramento, pelo rigor na leitura e generosidade das questões que me *deram o que pensar*. Obrigado por terem pensado junto comigo os meus problemas de pesquisa.

À Fapesp, pelo financiamento e pelo grande incentivo na realização desta pesquisa.

Ao *Sem Nome* (parecerista *ad hoc* da Fapesp), pela leitura e pela presença permanente em todos os momentos de minha pesquisa. Obrigado por estar aí, sem ser visto, mas sempre presente.

A todos os meus alunos, sem os quais eu não seria professor e não teria escrito o que escrevi aqui. Sou grato por terem me dado a pensar.

Enfim, a todos os que não puderam ser nomeados, mas que estiveram sempre presentes na potência de pensar comigo livre e filosoficamente a vida.

"Mas já que se há de escrever, que ao menos não
se esmaguem com palavras as entrelinhas."

(*Clarice Lispector*)

"Negar nossas experiências é colocar uma mentira
nos lábios da nossa própria vida."

(*Oscar Wilde*)

"Mais importante que o filósofo é o poeta."

(*Gilles Deleuze*)

Sumário

Introdução

Gosto de pensar este livro como um ato de pensamento. Minha intenção não foi partir de problemas que fossem de grande impacto teórico ou que pudessem sê-lo, tendo como inspiração aquilo que Foucault chamou de *coragem do pensamento*. Por isso, meu ponto de partida foi simplesmente uma questão que atacou meu pensamento na atividade docente e que me tomou como um problema de pesquisa, conforme poderá ser notado na *Apresentação do problema*. Talvez tenha escolhido pensar desse modo para não me distanciar de mim mesmo e das coisas que considero importantes. No entanto, essa estratégia tem um preço. Mas, para não correr o risco de me afastar daquilo que julgo importante, decidi percorrer o caminho que fazia mais sentido para mim.

Sempre ouvi dizer que fazer uma pesquisa exige que entremos no pensamento de autores para apresentá-los sem cometer injustiças contra aqueles que nos acompanham em nosso solitário exercício de escritura. Exige que sejamos coerentes com os pensamentos daqueles com os quais dialogamos para escrever nossos próprios pensamentos. Exige a busca de um estilo de escrita que seja academicamente aceito, em que o rigor e a clareza estejam sempre presentes. Exige a apresentação de uma habilidade cirúrgica no trato daquilo que foi lido e na apresentação de ideias de inúmeros autores

sobre um tema, ou sobre um aspecto de um tema. Exige que façamos uma revisão de literatura e que procuremos infinitamente por lugares onde possamos sustentar nossas hipóteses e fundamentar nosso problema. Todo esse trabalho pode nos levar ao esquecimento dos motivos que nos levaram a pesquisar determinado assunto, autor ou problema. Com essas exigências que muitas vezes nos são impostas, é muito fácil esquecermos os verdadeiros motivos que nos levam a fazer uma pesquisa.

Somos conduzidos o tempo todo a isso pelas inúmeras metodologias de pesquisa que devemos seguir, os inúmeros autores importantes que devemos ler, as inúmeras exigências que a academia nos impõe. Tendo tudo isso como preocupação constante, optei por traçar um caminho próprio (que muitas vezes se tornou um pouco heterodoxo), inspirado pelo surfista de Deleuze (1990), pois achava ser o mais coerente com aquilo em que eu acreditava: precisava pensar algo que fizesse sentido para minha própria *vida*. Por isso, escolhi pensar um problema que me afetasse verdadeiramente e não que se enunciasse a partir de questões continuamente retomadas pelas pesquisas acadêmicas, como uma forma ritualizada que aprisiona o ato de pensar a uma *confirmação interior* daquilo que experienciamos (Foucault, 1994a). Esse problema que foi me tomando aos poucos, que foi invadindo o meu pensamento, em todos os seus aspectos – profissional, pessoal, intelectual, afetivo –, é o ensino da Filosofia. Ele faz parte de minha história mais recente; história que se inicia acidentalmente com o meu ingresso no curso de Filosofia em 1997. No entanto, é somente no ano de 1998 que o problema realmente começa a se constituir e a fazer mais sentido. Foi nesse momento que comecei a *ser tomado* pela filosofia. Não pela filosofia entendida como uma área do saber fechada sobre si mesma, mas pela filosofia perspectivada como uma intensidade do pensamento, como uma forma de problematizar e pensar os problemas. Fui *tomado* por um desejo de conhecer e de pensar filosoficamente a vida em seus mais amplos aspectos. Porém, meu interesse não estava em me inscrever em uma área do saber nomeada de *filosofia* para *conhecer* o pensamento *filosófico* de forma exterior,

mas em experimentar um modo de existência no qual o que importa é ter uma *atitude filosófica* ante o pensamento e a vida, ou seja, *ensaiar e ensaiar-se continuamente na experienciação de viver-pensar filosoficamente*.

Acredito terem sido várias as circunstâncias que contribuíram para que eu fosse *tomado* pela filosofia. Uma delas, talvez a mais importante, foi o contato com um professor que exalava uma paixão por aquilo que dizia dos filósofos, pelo pensamento filosófico e pela maneira pela qual a filosofia nos problematizava ante nossa própria vida. Osvaldo Dalbério foi meu primeiro mestre, o primeiro *intercessor* (Deleuze, 1990) entre mim e a filosofia. Ele me ajudou a entender a inseparabilidade entre o pensamento e a vida. Em nossas longas *conversas filosóficas* (pensamento-em-ato), apresentou-me Sartre. Com esse autor fiz minha primeira incursão em um problema que me acompanhava e me afetava: a existência. Depois disso, não consegui mais me desligar do pensamento filosófico e do desejo-de-pensar-a-vida.

Nesse momento específico, surgiu o desejo que cultivo até hoje: ser professor de Filosofia. Movido por esse desejo, iniciei meu mestrado em filosofia para poder exercer esse ofício. Estava conseguindo chegar onde eu almejava: ser professor. Nesse período, eu já tinha ministrado aula em um seminário católico, mas minha primeira experiência numa faculdade de maior porte foi em um Centro Universitário localizado no interior de São Paulo, ainda no primeiro ano de mestrado.

Antes do mestrado havia desenvolvido uma pesquisa de iniciação científica com apoio da Fapesp, experiência que me permitiu sentir o prazer de pesquisar. Assim, encontrei algo que quero fazer sempre: ser professor e pesquisador. Esse é o *lugar* onde encontro a *vida,* no sentido pensado por Nietzsche, Foucault e Deleuze. Com o término do mestrado, comecei a me dedicar mais às aulas de Filosofia que ministrava. Foi então que a *tarefa*, para usar um termo benjaminiano, do ensino da Filosofia se delineou como um problema que exigia de mim uma atenção mais profunda. Nesse contexto, o *objeto* da minha pesquisa passou a ser a minha própria vida de pro-

fessor, minha prática docente e as questões que dela emergiam: uma prática em devir e uma experiência de pensar essa prática a partir de sua imanência, com a interseção da obra dos filósofos que me acompanhavam. Foi a partir desse contexto que o problema a ser desenvolvido nesta pesquisa se delineou.

Nesse sentido, o que o leitor encontrará aqui é um pensamento-escritura que foi sendo registrado como resultado daquilo que me ocupou durante os quatro anos de doutoramento; anos que pensei intensamente o ensino da Filosofia. Aqui apresento alguns registros desse pensamento que se desenhou como um *ensaio de pensar-me* no ensino da Filosofia, como professor de Filosofia e, por que não, como filósofo. O que fiz durante esse tempo foi experimentar pensar intensamente um problema que me afetou e que continua me afetando. Mesmo após ter escrito este livro, ele continua a me perturbar. O que apresento aqui é um ato de ensaiar-me como um pensamento em ato no problema *ensinar a Filosofia*, sempre acompanhado por Deleuze e Foucault, companheiros de viagem. *Amigos* que estiveram presentes e me ajudaram a pensar *com* e *contra* mim mesmo, às vezes problematizando meus pressupostos e muitas vezes me dando a pensar filosoficamente o ensino da Filosofia. O resultado desse pensamento está sintetizado neste livro, que é dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo, "O ensino da Filosofia entre a questão pedagógica e a problemática filosófica", foi dividido em duas seções: "Apresentação do problema" e "O ensino da Filosofia como problema filosófico". Na primeira seção, procurei recuperar os vários questionamentos educacionais e filosóficos que surgiram durante o período de minha docência. Na segunda, fiz um resgate de dois dos principais filósofos que marcaram a discussão sobre o ensino da Filosofia na contemporaneidade: Kant e Hegel.

Minha intenção primeira foi contextualizar – na "Apresentação do problema" – as questões que foram surgindo durante a minha prática educacional de professor de Filosofia em cursos universitários, de forma a evidenciar como cada uma delas foi importante para a enunciação do problema desta pesquisa. Na primeira parte dessa seção – "O nascimento de um problema" – pude notar que o pro-

blema do ensino da Filosofia não poderia ser pensando apenas como uma estratégia do *ensinar*, como um *questionamento sobre* o que ensinar ou, ainda, *sobre* o que é ensinar. Essas questões, que se vinculam a um registro pedagógico, não garantiam uma problematização mais profunda da questão do ensino da Filosofia. O problema de minha pesquisa ganhou maior consistência com as leituras que fiz acerca do tema, procurando interlocuções que viabilizassem uma enunciação mais precisa daquilo que me afetava. Percebi, então, que as questões do ensino da Filosofia não poderiam estar apenas vinculadas ao registro pedagógico, mas precisariam ser enunciadas filosoficamente, perspectivando-se, elas mesmas, como um problema filosófico. A partir de uma fundamentação teórica na filosofia de Michel Foucault e Gilles Deleuze, ensaiei a colocação de um problema que procurou circunscrever filosoficamente as questões que me afetavam como alguém que é formado em filosofia e é professor no âmbito do ensino da Filosofia: *o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de Filosofia*.

Partindo do problema apresentado, foi necessário fazer uma revisão de literatura para compreender o modo como o ensino da Filosofia havia sido pensado pelos filósofos, o lugar que o ensino da Filosofia ocupa na contemporaneidade e as questões que movem aqueles que se dedicam a esse tema. Assim, a segunda seção – "Um olhar sobre algumas tendências do ensino da Filosofia na atualidade" – apresentará como esse ensino está sendo pensado contemporaneamente dentro de algumas perspectivas bem delimitadas. Para tal, desenhamos um breve cenário do contexto no qual ele foi delineado no Brasil: os questionamentos, as motivações que nortearam o debate e a pesquisa sobre o tema. Pudemos notar que a discussão desenvolvida sobre essas questões teve a sua origem em um trabalho sob demanda, impulsionado pelos problemas sociais e conjunturais que envolviam a disciplina de Filosofia. A partir daquilo a que tivemos acesso, podemos dizer que o estudo sobre o ensino da Filosofia no Brasil é bem recente e esteve centrado fundamentalmente em três aspectos: a metodologia, os temas-conteúdos e a importância desse ensino.

Na segunda seção – "O ensino da Filosofia como problema filosófico" – revisitamos a forma como o ensino da Filosofia foi abordado nos séculos que antecederam as pesquisas atuais. Centramos nosso estudo em Kant e Hegel por entender que esses autores se afiguram como referências incontestáveis para o pensamento filosófico. Assim, nosso olhar centrar-se-á, especificamente, no modo como cada um desses autores pensou o ensino da Filosofia e o papel do professor nesse contexto. Esse resgate histórico-filosófico permitiu-nos evidenciar que, apesar de a reflexão de ambos estar centrada na importância do ensino da Filosofia e no modo como ela deveria ser ensinada, essas questões não deixaram de ser perspectivadas como um verdadeiro problema filosófico.

No segundo capítulo – "O problema do ensino da Filosofia" – são apresentadas vias que abrem a possibilidade de se considerar o problema do *ensino da Filosofia* de uma forma diferente daquela como ele é tradicionalmente colocado (conforme apresentado no primeiro capítulo). Para tal, recorremos especialmente a Deleuze, Guattari e Foucault para postular um modo de sustentar uma problematização na qual esse tema se desenvolva em outras bases que não as anteriormente apresentadas.

Assim, na primeira seção – "Pensar sem pressupostos" –, a partir da análise dos textos *Diferença e repetição*, de Deleuze, e *Mil platôs*, de Deleuze e Guattari, pretendemos considerar a possibilidade de nos subtrairmos de uma tradição do pensamento, designada por esses autores como um modo *maior* de fazer filosofia. Desse modo, a leitura centrou-se mais especificamente em uma parte da obra *Diferença e repetição* – "A imagem do pensamento" –, na qual Deleuze apresenta os *pressupostos* da filosofia que são utilizados como *começo* para o filosofar. O objetivo é, então, pensar com esses autores um modo *menor* de filosofar que não se vincule às imagens do pensamento pelas quais as linhas majoritárias de problematização do ensino da Filosofia são definidas.

Nesse contexto, emerge uma questão na qual é preciso deter-se mais demoradamente: *o que* e *como devemos problematizar* para não permanecermos vinculados aos pressupostos da filosofia e para que

possamos fazer dela uma *filosofia menor*. Esse é o tema que perpassa a segunda seção desse capítulo – "Uma atitude diante dos problemas: a *ontologia do presente*". Para Foucault (1994d), existem dois modos de pensar os problemas: a *ontologia do presente* e a *analítica da verdade*. Tendo em conta essa formulação, procuramos, no pensamento de Deleuze (1968) e Nietzsche (2005), outras contribuições que permitissem melhor compreender as diferenças entre esses modos de pensar os problemas. Circunscrevemos, assim, a partir da compreensão de uma forma singular de enunciação e análise dos problemas, uma possibilidade de se pensar o ensino da Filosofia.

Na terceira seção – "O lugar do conhecimento e da experiência no ensino da Filosofia" – procuramos, a partir das demarcações do pensamento de Deleuze sobre as imagens dogmáticas do pensamento e de Foucault sobre a ontologia do presente, enunciar uma problematização do ensino da Filosofia que se desenhasse nesses termos. Assim, procuramos mostrar o espaço que o ensino da Filosofia ocupa no ensino atual e a razão pela qual, inúmeras vezes, ele não é aceito como um saber que possa contribuir para a formação dos estudantes. Delineamos, ainda, os contornos de um problema que emerge nos espaços institucionais em que o ensino da Filosofia ainda persiste, evidenciando a valorização excessiva da transmissão do conhecimento em detrimento da experiência. Essa reflexão possibilita-nos marcar um movimento mais profundo de problematização ao considerar que a questão do *empobrecimento da experiência* não se reduz apenas ao espaço do ensino da Filosofia, pois, ao longo da história do pensamento ocidental, a experiência foi alvo de uma desvalorização que contaminou o modo de relação dos indivíduos com o conhecimento.

No terceiro e último capítulo, procuramos *experimentar pensar* algumas possibilidades de encaminhamento para a problemática que nos colocamos. Nesse contexto, a figura do sujeito apresenta-se como um problema a ser pensado. Na primeira seção – "Imanência e *modos de subjetivação*" – procuramos circunscrever, na obra deleuzo-guattariana, uma possibilidade de se pensar o sujeito de modo diferente da proposta moderna. A apresentação do conceito de *processo de subjetivação* passa a constituir uma proposta para se pensar a *vida*

e a *experiência* no exterior da figura do sujeito identitário delineada na modernidade. Para isso, apresentamos o conceito de *imanência* pensado por Deleuze. Para ele, o *processo de subjetivação* é uma maneira de dobrar da *imanência*. No entanto, aquilo que se dobrou não se separa da imanência, mas se singulariza nela. Dessa forma, a ideia de um *sujeito* que, separado do mundo, pensa pela mediação do *cogito* deixa de fazer sentido. Diferentemente, torna-se primordial pensar uma *subjetivação* que, em seu processo, *experimenta* e *problematiza* o mundo, procurando singularizar-se nele, inventando-se. Assim, *o processo de subjetivação* pode ser entendido como uma *invenção de si mesmo*. Isso possibilita-nos pensar o *cuidado de si,* proposto por Foucault, como um *cuidado com o processo de subjetivação*.

Na segunda seção – "O cuidado de si: ensaiar-se na vida como obra de arte" – procuramos circunscrever o problema da relação entre o conhecimento e a experiência (enunciado no segundo capítulo), por meio da leitura que Foucault realiza do *cuidado de si* a partir da figura de Sócrates. Foucault recupera os conceitos socráticos de *epiméleia heautoû* e *gnôthi seautón*, com o objetivo de mostrar que, em Sócrates, não existia a soberania do *conhecimento* sobre o *cuidado de si*. Diferentemente disso, a sustentação de todo o *conhecimento de si* deveria fundar-se nesse mesmo *cuidado*. Essa reversão permite pensar o *cuidado de si* como um problema que se afigura, simultaneamente, como uma *ontologia do presente* e como um *modo menor* de problematização do ensino da Filosofia. Além disso, problematizar o *cuidado de si* evidencia a necessidade de se recuperar a *experiência de pensamento* que foi expropriada do ensino da Filosofia, ao ser considerado apenas como um espaço de transmissão do conhecimento.

Procuramos, estrategicamente, apresentar os principais resultados do exercício de nosso pensamento de modo a testemunhar o movimento como ensaiamos e nos ensaiamos no ato de pensar o ensino da Filosofia.

1
O ENSINO DA FILOSOFIA ENTRE A QUESTÃO PEDAGÓGICA E A PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA

Um primeiro impulso que tivemos para analisar o problema do ensino da Filosofia foi recuperar como ele foi tratado pelos filósofos ao longo da história da filosofia, especialmente do ensino da Filosofia. Porém, isso nos afastaria do foco central de nossa pesquisa, que é o problema de nosso presente e de como nesse presente o problema do ofício do professor é compreendido pelo filósofo professor. Desse modo, na primeira seção vamos, inicialmente, apresentar como fomos atacados pelo problema do ensino da Filosofia e, na sequência, perspectivaremos nosso olhar primeiro no pensamento que se desdobrou no Brasil nos últimos anos, procurando delinear algumas tendências que mais marcaram as pesquisas sobre o ensino da Filosofia. Em um segundo momento, revisitaremos o pensamento de Kant e Hegel, dois dos principais filósofos que, além de terem influenciado marcantemente o pensamento filosófico contemporâneo, pensaram a questão do ensino da Filosofia. O resgate desses autores tem por objetivo procurar indícios de suas influências no pensamento sobre o ensino da Filosofia no contexto contemporâneo.

Apresentação do problema

O nascimento de um problema

A problemática central deste estudo não foi um questionamento que já existia antes de seu início, como uma interrogação que se retira das bibliografias especializadas sobre o assunto, mas foi sendo construído aos poucos. A constituição do problema teve início, e foi tomando forma, no decorrer de minha atividade docente, mais especificamente, quando deparei com uma reversão *do lugar* que ocupava na sala de aula:[1] deixei de ser aluno do curso de Filosofia e passei a ser professor. Nesse momento preciso, a sala de aula também deixou de ser um ambiente confortável e passou a ser um lugar *estranho* à minha sensibilidade e ao meu modo de produzir pensamento.[2] Esse estranhamento pode ter ocorrido porque as relações que ali se instauravam não faziam parte do rol de conhecimentos filosóficos adquiridos durante o processo formativo em licenciatura e mestrado em Filosofia. Apesar de o curso de Licenciatura em Filosofia ter por objetivo explícito a formação do professor de Filosofia, muitas vezes não prepara o estudante para a futura atividade docen-

---

1 Esta reversão do *lugar* não constitui apenas a inversão de dois lugares que, de alguma forma, não se encontrariam senão como polos em oposição mediada pela "filosofia", mas um *lugar* onde se passa a constituir como dois onde um terceiro surgiria: o movimento do filosofar, o filosofar como experiência.

2 Vale ressaltar aqui que a sala de aula se tornou um lugar agradável, fato que no início de minha formação não era de todo verdadeiro. Quando iniciei o curso de Filosofia, não tinha a intenção ou mesmo o desejo de aprender a filosofia. No entanto, durante o processo formativo, fui *tomado* pelos problemas filosóficos e aos poucos criando meus próprios problemas. Assim, o estudo da filosofia, a busca por autores, que me auxiliassem a enunciar esses problemas de maneira mais precisa, e a procura por possíveis caminhos de resolução desses passaram a fazer parte de minha vida, deixando de ser apenas um saber ou uma disciplina do conhecimento cujo distanciamento pessoal e afetivo se fazia necessário para melhor compreendê-la e passou a ser um pensar a minha própria existência acompanhado por esses autores.

te.[3] Talvez, ainda, o estranhamento tenha se dado porque a atividade docente não resgatava (não *atualizava*) aquele *acontecimento*[4] no qual fui *tomado* pela filosofia e descobri os prazeres em estudá-la.

Esse lugar *estranho*, ou *estrangeiro*, não é a sala de aula propriamente dita, mas a *função* de ensinar a Filosofia que tinha sido a mim confiada, mais especificamente, a atividade docente que se configurava como uma tentativa de *ensinar a Filosofia* para estudantes de cursos que não tinham por objetivo formar filósofos[5] ou professores

---

3 O problema da formação do professor é algo que se repete em vários cursos de licenciatura em Filosofia. Segundo Murcho (2002, p.9), "Uma das primeiras coisas que o professor de filosofia recém-formado descobre com espanto é que o que estudou e aprendeu na faculdade é praticamente irrelevante na sua prática letiva. De algum modo, tem de aprender outra coisa quando começa a dar aulas".

4 A noção de acontecimento, aqui empregada, precisa ser entendida não como um *fato* que ocorreu, mas como uma película de intensidade que dá a pensar e que insiste em habitar o pensamento, atualizando-se, a todo instante, com a mesma força. Deleuze (1990) utiliza como exemplo de *acontecimento* a queda da Bastilha. Nesse caso, ele afirma que não são as federações que comemoram a queda, mas o acontecimento *queda da Bastilha* que comemora as federações. Existe, ainda, para Deleuze, um acontecimento que se configura como um *vento* ou como *uma hora do dia*. O que faz que ambos os casos se configurem como acontecimento e não como fatos simplesmente é uma fissura que se abre no movimento de inércia, ou seja, a irrupção de um problema que dá a pensar e que não permite que sejamos indiferentes ao que aconteceu. Assim, o acontecimento é aquilo que violenta o pensamento e que *insiste* no pensamento como algo que marca intensamente nosso modo de existência e funciona como um signo que *insiste* em problematizar-nos. Por isso, mais importante que o pensamento é o que dá a pensar (Deleuze, 1987). No entanto, não se pode reduzir o acontecimento aos dogmatismos da essência e do acidente. Para Deleuze (1969, p.69), "O modo do acontecimento é o problemático. Não se deve dizer que há acontecimentos problemáticos, mas que os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas e definem suas condições. [...] O acontecimento é por si mesmo problemático e problematizante. Um problema, com efeito, não é determinado senão pelos pontos singulares que exprimem suas condições".

5 O uso da noção de *filósofo* para fazer referência àqueles que são formados em Filosofia traz à tona um problema: o que é o filósofo? Porém, esse não é um problema que pretendemos desenvolver nos limites desta tese. Diferentemente do que possa parecer, nossa intenção não é problematizar a concepção de filósofo. Estamos assumindo simplesmente como *filósofo* aquele que é formado em

de Filosofia,[6] mas administradores de empresa, cientistas contábeis, pedagogos, professores de matemática etc. Normalmente a disciplina Filosofia nesses cursos é concebida com o objetivo de proporcionar aos alunos iniciantes no ensino superior um olhar crítico acerca do mundo e do próprio curso em que estão ingressando, uma vez que, normalmente, essa disciplina é oferecida no primeiro ou segundo semestre dos cursos em questão.

O problema *ensinar Filosofia,* nesse contexto, afetou-me de tal modo que me fez sentir como um estrangeiro em meu próprio país; fez que me sentisse como *não filósofo* em minha formação filosófica: era como se falasse minha língua materna e não fosse compreendido. Falava de filosofia, do pensamento filosófico e de filósofos, mas era como se estivesse falando outra língua qualquer que não podia ser compreendida pelos estudantes. Sentia-me como se falasse javanês.[7] Os problemas filosóficos que apresentava para serem estudados não eram compreendidos pelos alunos, que, muitas vezes, estavam imersos em seus próprios pensamentos, e que, por sua vez, eram atacados por problemas diferentes daqueles que eu trazia, amparado pela história da filosofia. Nesse contexto muito particular, o limite que se colocava ao ensino da Filosofia não era só o compreender a filosofia e o pensar filosoficamente, mas o aprender a história, os temas, os métodos propostos pelos filósofos e, até mesmo, a linguagem utilizada pela filosofia para expressar-se.

Filosofia. A opção por chamar de *filósofo* o formado em Filosofia se apresenta muito mais como uma questão de estilo do que de uma possível provocação. Ou seja, para não termos de repetir infinitamente a fórmula *o que faz "aquele que é formado em licenciatura em Filosofia" quando seu objetivo e ensinar a Filosofia,* optamos pela fórmula mais simples, *o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia.* Por isso, quando nos referimos àquele que é formado em Filosofia utilizamos o termo filósofo. A título de simplificação e estilo optamos por usar o termo filósofo amparados por essa ressalva. Sobre a problemática do ser filósofo na atualidade, ver o ensaio "O dia da caça", de Rubens Torres Filho (2004), que faz parte do livro *Ensaios de filosofia ilustrada.*

6 Estou me referindo aqui àqueles cursos que têm na grade curricular a disciplina de *Introdução à Filosofia* ou *Ética e Profissional.*

7 Referência ao conto de Lima Barreto (1996), *O homem que sabia javanês.*

Esse sentimento de "estrangeiridade" desestabilizou-me, por um lado, mas, por outro, mobilizou-me a pensar o ensinar a Filosofia em sua complexidade. Além disso, fez ressurgir em minha *memória* um passado não muito distante que atualiza em meu pensamento as intensidades daquele *acontecimento* no qual fui tomado pela filosofia. A estrangeiridade me afetou e fez que pensasse esse *lugar de professor* que ocupava e, assim, mudasse o meu olhar para tentar compreender qual era a defasagem entre o acontecimento no qual fui *tomado* pela filosofia e o fato de não conseguir estabelecer um contato, pela filosofia mesma, com meus alunos. Nesse sentido, o primeiro questionamento que fiz foi quanto ao que estava fazendo, ou seja, qual a minha atividade (atitude) como professor na aula de Filosofia: *o que é* e *como* ensinar a filosofia. Esse questionamento me remeteu a outro, que me levou a problematizar, também, a maneira de entender como se deu minha formação de professor de Filosofia e de que modo ela poderia ter contribuído para a dificuldade que estava instaurada. No entanto, notei que o problema não se limitava à defasagem de minha formação, com suas várias lacunas que geralmente ocorrem em qualquer processo formativo, mas também no descompasso entre a *imagem* que eu fazia do ser professor e da relação com os alunos. Esse fato motivou a procura pela compreensão de como eu poderia criar um modo de diminuir a defasagem que havia sido criada em relação ao aluno que ali estava para assistir às aulas de Filosofia. Essa *defasagem* estava tanto na impossibilidade de atingir as expectativas que os alunos tinham em relação às aulas e à disciplina quanto naquelas que eu tinha em relação a eles, ou, ainda, aquelas objetivadas e exigidas nas ementas das disciplinas.[8]

---

8 Desde 2001, venho trabalhando com o *ensino da Filosofia* nos mais diversos campos do saber: *Introdução à Filosofia,* para os cursos de Jornalismo, Desenho Industrial, Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Serviço Social e Análise de Sistemas; *Filosofia e Ética Profissional,* para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Informática; e *Filosofia da Educação,* para os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática. Nos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Filosofia, trabalho com as disciplinas de *Ética* e *História da Filosofia*.

Os alunos, logo de início e de modo geral, não tinham o desejo de aprender os conteúdos "filosóficos". Alguns, por terem passado por situações escolares não muito agradáveis com outros professores de Filosofia; outros, por mero descaso ou preconceito; outros, ainda, por influência dos primeiros.[9] O que se fazia unânime era a questão, muitas vezes marcada pelo silêncio dos rostos apáticos: "O que *isso* (a filosofia) tem a ver com o curso que eu faço?". A partir daí, a questão que passei a me colocar era: qual a importância de se ensinar Filosofia a esses alunos, a importância de eles a aprenderem, e a relação existente entre a filosofia e os campos de saber específicos em que cada um deles estava sendo formado?[10]

Outra dificuldade encontrada se deu em relação ao conteúdo apresentado nas ementas das disciplinas citadas. Todas elas estavam direcionadas para um tipo de curso em que os alunos deveriam ter, no seu término, um conhecimento, ainda que resumido, da história da filosofia, ou, ainda, dos temas tidos como importantes, para que assim fosse alcançado o objetivo proposto pela disciplina: que os alu-

---

9 Diogo Falcão (1988, p.36) (estudante do último ano de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), em seu depoimento à revista *Filosofia*, afirma que "Hoje o aluno de filosofia (algumas vezes ajudado pelos seus mestres) tende a não fazer a mínima ideia do objetivo para que aponta, e costuma mesmo não apontar para nada". Se, conforme assevera o aluno de Filosofia, no curso de Filosofia não fica muito claro a que vem o seu estudo, nos cursos que não pretendem formar os filósofos isso fica ainda menos evidente e mais problemático. Outro depoimento interessante nesse sentido é o depoimento da aluna do secundário (12º ano da Escola Secundária n. 2 de Olivais, Catarina dos Santos), para quem, "Das novas disciplinas que surgem, há uma que se apresenta como um grande desafio, um obstáculo: a Filosofia. Não se pode dizer que a imagem que é transmitida aos que a vão ter pela primeira vez é a mais agradável: existe a opinião generalizada de que nesta disciplina a única coisa que interessa é saber a infinidade de métodos e teorias, visões do real de uns quantos senhores que se rotulam como filósofos. Presume-se que o contributo do aluno é tido como dispensável, limitando-se a absorver o máximo possível daquilo que o professor lhe tenta incutir naquelas monótonas aulas" (ibidem, p.34).

10 A reposta que muitas vezes se encontra sendo repetida como um refrão é a de que a filosofia é importante para a formação crítica do sujeito etc. No entanto, apesar da generalidade a que está submetida essa afirmação, ela corrobora o vazio de sentido para os alunos que ali se encontram.

nos fossem capazes de ter uma consciência crítica ante as situações cotidianas. Nesse ponto apareceu um agravante: todas as ementas propunham conteúdos que não dialogavam com as propostas temáticas das outras disciplinas na *formação específica* dos alunos.[11]

Ante o desprezo pela disciplina de *Filosofia*, que podia ser notado na maioria dos alunos, as ementas que materializavam as propostas dos cursos permaneciam intocadas e tecnicamente distantes dos objetivos almejados. Desse modo, o ponto de apoio para a resolução da questão anterior, além de não solucioná-la, criou outra: como propor uma discussão que fosse filosófica e mais próxima dos interesses dos alunos e dos próprios cursos nos quais os alunos estavam sendo formados se a ementa da disciplina não possibilitava realizar tal intento?

No caso da *Filosofia da Educação*, problemas parecidos eram encontrados, mas talvez outro plano estivesse se constituindo: a ementa encaminhava a disciplina para uma tematização cujo título poderia ser *História de como os filósofos se referiram à educação*. Assim, não foi encontrada a possibilidade, sem que para isso fosse necessário trair a proposta da disciplina, de desenvolver *o problema conceitual da educação, da filosofia*, ou, ainda, problematizar juntamente com os alunos as questões educacionais sob o olhar da filosofia,[12] buscando encontrar o lugar da filosofia no discurso educacional. Nesse contexto, mais uma vez, o ensino da Filosofia foi problematizado pelos alunos: qual a finalidade de saber a *história da filosofia da educação* se eu vou ser um professor de matemática ou de

---

11 Poder-se-ia fazer uma exceção com relação à filosofia da educação, que busca esse diálogo com as outras disciplinas. No entanto, muitas vezes esse "diálogo" se dá de forma externa e não promove o objetivo esperado: a atitude crítica.

12 Estou tomando posição no que se refere ao tipo de filosofia que utilizarei como fundamentação teórica, a saber: aquela que trata o saber como problema e como criação de conceitos. Entendo que filósofos como Nietzsche, Adorno, Foucault, Deleuze e Guattari, dentre outros, tenham realizado esse modo de fazer filosofia, pautados por um modo de filosofar que se afasta de uma analítica da verdade e busca, em uma analítica do presente, seus problemas para poder pensar filosoficamente.

educação infantil? Como isso vai auxiliar em minha *prática cotidiana* em sala de aula? A partir do modo como a ementa da disciplina nos era apresentada, perguntava-me: será que a filosofia pode contribuir apenas para a compreensão de como a *história* dos temas filosófico-educacionais auxiliaram a pensar cada tema específico e de como os filósofos pensaram esses temas, nesse caso, a educação?[13] Intuitivamente considerava que não, mas a amplitude que a ementa alcançava era muito maior do que se poderia fazer no curto espaço de tempo[14] destinado à aula para o desenvolvimento dos conteúdos necessários e para se entender o encadeamento das ideias filosófico-educacionais. Esse fato dificultava a sua assimilação, problematização e formação de um *pensamento* próprio por parte dos alunos, que nunca, ou muito pouco, haviam tido acesso à filosofia e ao modo de se pensar filosoficamente a educação.

Desse modo, as questões acerca do ensino – e especialmente do *ensino da Filosofia* – foram se constituindo e se produziram a partir dos *indícios* de minha *experiência* educadora nos diversos cursos de graduação nos quais atuei como professor, tanto de licenciaturas quanto de bacharelados. A partir desses indícios, procurei formular questões que circunscrevessem precisamente o problema e pudessem dar consistência a uma problemática de pesquisa cujas condições me levassem a *ensaiar* alguns caminhos a seguir. Busquei conferir até que ponto o problema do ensino da Filosofia poderia estar localizado nos indícios aqui apresentados. Indícios da falta de preparo daqueles que formulam as ementas, daqueles que pensam as disposições das disciplinas nas grades curriculares e, especialmente,

---

13 Minha intenção não é problematizar a filosofia da educação ou desenvolver uma discussão acerca dela nesse sentido. Apenas estou apontando alguns problemas que surgiram durante minha atividade docente no intuito de contextualizar nossa problemática. Acerca desse problema apresentado, Silva & Pagni (2005) têm um belo capítulo no livro *Fundamentos filosóficos da educação* sob o título "Filosofia e educação". Ver também Kohan (1998).

14 A reflexão sobre o tempo necessário para se filosofar, ou melhor, sobre o tempo do filosofar, apesar de muito importante não será desenvolvida no contexto deste estudo.

daqueles que, como eu, se aventuram a *dar aula* de Filosofia. Isso significaria, simultaneamente, um problema na concepção *de* e *no* ensino da Filosofia – lugar onde se deveria pensar qual o objetivo de uma disciplina *estranha* a determinado espaço de saber (ensino da Filosofia para não filósofos) – e um problema sobre qual seria a função do *professor de Filosofia* (tanto para os cursos regulares de filosofia como para os de não filósofos)[15]. Assim, surgiu a questão sobre o tipo de conhecimento que o professor deveria possuir e produzir para ensinar a Filosofia e de que modo ele deveria problematizar o ensino da Filosofia para entendê-lo melhor. Busquei, então, problematizar (1) o que seria o ensino e o que seria o processo de ensino/aprendizagem tão presente no discurso dos educadores, e (2) o que fazer para entender seu funcionamento. Afinal, perguntei-me: (3) qual é a *experiência* necessária ao fazer e ao ensinar/aprender filosofia para que o seu *ensino* realmente se efetive?

As questões que surgiam pareciam se encaminhar para a seguinte formulação: o que se espera do *filósofo* quando o assunto é o *ensino da Filosofia*?[16] Colocada desse modo, essa questão remetia mais diretamente para a "experiência formativa" necessária aos modos de fazer filosofia em sala de aula, em cujo centro de debate está o domínio dos temas a serem abordados e a metodologia a ser usada para o seu ensino. O que ficava de fora, nesse modo de problematização, eram as relações que emergiam entre o curso, o professor, o aluno e a própria

---

15 Esse tensionamento na diferenciação do ensino da Filosofia para não filósofos e para o curso de Filosofia contribui apenas para ressaltar o lugar em que estou colocando o problema. Não penso que o problema de ensino da Filosofia seja distinto para aqueles que ensinam Filosofia nos cursos de Filosofia quando comparados aos que ministram suas aulas para os cursos que estamos chamando de formação de não filósofos. Haja vista a posição de Foucault e Deleuze em suas aulas no Collège de France, ministradas para um público heterogêneo de artistas, arquitetos e provindos das mais variadas formações.

16 Esse modo de colocar o problema remete mais diretamente ao modo corrente de colocar o problema do ensino da Filosofia. Essa problematização pode ser encontrada na seção "Um olhar sobre algumas tendências do ensino da Filosofia na atualidade".

filosofia.[17] Assim, o risco que se corria nesse tipo de questionamento era, por um lado, cair no erro de "pedagogizar", ou, ainda, de "metodologizar" o ensino da Filosofia e, por outro, recair nas questões curriculares sobre os conteúdos a serem ensinados que são amplamente discutidas no contexto atual. De qualquer modo, essas questões não conseguiam contemplar algo que se configurava como um problema urgente a ser pensado: o *fazer filosófico* do professor de Filosofia. Por isso, outra forma de enunciar o problema foi necessária.

Procurando na literatura sobre o ensino da Filosofia o ressoar de minha preocupação, encontrei, no modo como Pagni coloca a questão sobre o ensino da Filosofia, um ponto de apoio para formular o problema, que se tornava cada vez mais denso. Propondo um deslocamento na discussão acerca do modo de pensar o ensino da Filosofia, Pagni (2004) traz à tona os *restos* esquecidos pelo debate corrente: o ofício de professor. Sua proposta é pensar o *professor em seu ofício*, não a partir de um pensamento que venha de fora, mas a partir da sua própria contingência de sua atividade docente. Sua proposta implica deslocar a atenção que normalmente é dada às tematizações do ensino da Filosofia para pensar a angústia de um professor que tem a função de ensinar a Filosofia. A partir de Nietzsche, Adorno e Lyotard, Pagni argumenta que esse modo de pensar seria pautado por uma atitude de resistência ao modelo instituído de se pensar o ensino da Filosofia. Assim, o problema que propõe Pagni (2004, p.227) pode ser sintetizado na seguinte passagem:

> Como os professores de filosofia poderiam filosofar para que o aprendiz também fosse despertado para tal, diante de uma situação em

---

17 Não acredito que seja possível separar essas três dimensões no ensino: *o professor, o aluno* e *o saber filosófico*. Nesse sentido, não quero reduzir o ensino da Filosofia ao ensino de um saber específico, nem mesmo o professor a uma atividade de ensinar e o aluno a uma atividade de aprender. Penso que esses três polos são complementares e constituem o filosofar no ensino da Filosofia quando pensado como uma atitude filosófica que os engloba. Assim, minha intenção é apenas apontar para um problema pouco debatido que envolve o ensino de um saber específico que é a filosofia.

que a determinação da cultura só ampliou a deformação profissional daqueles e apenas auxiliou a sufocar a disposição destes para aprender a pensar criticamente o tempo presente?

O problema proposto por Pagni coloca-se como um *problema/experiência-de-pensamento,* porque mobiliza a contingência do *filósofo* quando depara com o ofício de professor, impelindo-o a pensar os pressupostos aprendidos de forma abstrata em sua formação filosófica; ou seja, o filósofo é problematizado pela contingência de seu próprio presente e pelo fazer filosófico em seu dever de ofício: ser professor.

Essa maneira de colocar o problema escapa ao modo corrente de pensar o ensino da Filosofia, uma vez que o desejo/necessidade de buscar caminhos para a compreensão dos problemas da sala de aula caiu em desuso no pensamento do filósofo-professor e se cristalizou em uma imagem preconcebida do que seja ensinar Filosofia. Nesse sentido, o problema acerca desse ensino foi muitas vezes esquecido na própria vida cotidiana do filósofo-professor; e o lugar vazio foi ocupado pela recusa em pensar uma de suas tarefas – motivada pela defasagem de uma inflexão sobre si mesmo e sobre o seu fazer em sala de aula –, cristalizando-se na procura por elaborar um plano de ensino composto por conteúdos e temas que fossem *importantes* para serem ensinados e que justificassem a *importância* da filosofia na formação do aluno, futuro profissional. Esse lugar no qual o filósofo-professor de filosofia se coloca é um lugar-comum que propicia, muitas vezes, conforto intelectual para exercer uma *ocupação* de professor.[18] Para dar suporte a essa constatação, posso fazer referência à minha ação em sala de aula: como professor de Filosofia, nunca ha-

18 A indiferença do filósofo com relação ao ensinar se dá aqui em um nível ainda mais problemático, uma vez que, ao que nos parece, o que se espera de uma aula de Filosofia é a formação de pessoas críticas e, no caso do professor de Filosofia, muitas vezes ele não se sente interpelado pelos problemas de sua própria atividade docente, restringindo-se apenas a questões de ordem mais geral da filosofia.

via me perguntado o que era necessário fazer para ser um *professor de Filosofia*. Em conversas com colegas de profissão, via ressoar a mesma ausência desse tipo de questionamento e percebia a certeza reinante: *ser professor de Filosofia* é, simplesmente, *ensinar a Filosofia*, mesmo sem se ter a compreensão filosófica do que seja "ser professor" e do que seja "ensinar a Filosofia".

Para se pensar criticamente o ofício do professor de Filosofia, ao qual se refere Pagni (2004), poderia continuar buscando respostas na literatura específica acerca do ensino da Filosofia. Contudo, o risco de reproduzir os mesmos problemas recorrentes desse registro – da importância da filosofia, da metodologia para se ensinar e da temática a ser ensinada – é muito grande e, por isso, parece-me que o caminho a seguir seria o de criar um distanciamento do modo "tradicional" do fazer filosófico e do saber filosófico/educacional sobre o ensino da Filosofia, dando um *novo* tratamento ao problema. *Novo* aqui não deve ser entendido como novidade. Entendo com Deleuze (1968, p.177) que

> O que se estabelece no novo não é precisamente o novo. Pois o que é próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar (solliciter) no pensamento forças que não são as da recognição, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, em uma *terra incógnita* nunca reconhecida, nem reconhecível.[19]

Seguindo a indicação de Deleuze, não poderia abandonar totalmente as produções e a literatura sobre o assunto, mas recuperá-las de modo a provocar um *tensionamento* em suas propostas. Isso porque, conforme assevera Deleuze (1990, p.64),

> A filosofia está saturada de discussões sobre o juízo das atribuições (o céu é azul) e o juízo de existência (Deus é), suas reduções possíveis [o

---

19 Todas as traduções feitas no escopo deste livro, do francês, do espanhol e do inglês, são nossas.

ensino da filosofia é...] ou sua irredutibilidade [o ensino da filosofia não pode ser reduzido a...]. Mas trata-se sempre do verbo ser.

Assim, seria também necessário não mais pensar o que *é* o ensino ou o que *é* o ensino da filosofia. Não poderia apenas buscar elementos que concorressem para *explicar* esses problemas que surgem a partir da minha experiência docente e de outras experiências ou de outras filosofias, mas produzir um modo de pensamento que me possibilite *pensar o problema* que me afeta de forma *imanente*. Nesse sentido, Deleuze parece indicar, fazendo ressoar Nietzsche e Foucault, que aquilo que precisa ser pensado é o que afeta *nossa* vida; pensar aquilo a que estamos ligados; pensar aquilo que está ligado à nossa *própria experiência* e que sequestra nosso pensamento. Então, pensar minha existência como filósofo-professor pode ter algum sentido, sobretudo em uma época em que se perguntar sobre o que fazemos de nós mesmos parece soar estranho.

O desejo de fazer o movimento e pensar *o presente intenso*, que me(nos) afeta como professor(es) de Filosofia e que se produz como uma *experiência singular*[20] em sala de aula, fez que buscasse/encontrasse aquilo que Deleuze já dizia ser "essencial": *intercessores* que me auxiliaram a enunciar minha problemática de pesquisa que se plasma em minha vida. Nesse sentido, Deleuze (1990, p.171) afirma que

> O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cien-

---

20 A experiência não pode ser pensada como algo já vivido, como uma memória de eventos que se constituiu ao acaso, mas como uma superfície de registro, superfície de inscrição do pensamento. Desse modo, a experiência se daria como acontecimento resultante do encontro de corpos, como pensamento que insiste e resulta do encontro. "A superfície [como experiência] não se opõe à profundidade (regressa-se à superfície), mas à interpretação. [...] Jamais interprete, experimente..." (Deleuze, 1990, p.120). Seguindo a proposta deleuziana, entendo experiência como pensamento que é experienciado e não deve ser interpretado.

> tistas; para um cientista, filósofo ou artistas –, mas também coisas, plantas, até animais [...] Eu preciso de meus intercessores para me exprimir e meus intercessores jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários mesmo que isso não se veja.

"Encontrei"[21] aquilo de que precisava para poder desenvolver minha pesquisa: alunos, cursos, colegas de trabalho, grupo de estudo e pesquisa, e a própria produção filosófica dos autores que me *deram a pensar* e que serão meus companheiros de viagem nesse percurso. Assim, encontrei intercessores que me auxiliaram a produzir e entraram comigo no *plano de imanência*; entraram comigo naquilo que me afeta e me problematiza: o *acontecimento* do ensino da Filosofia.

O *encontro* com intercessores no lugar do não controle, no plano de imanência, fez que meus problemas começassem a se tornar mais claros. Nesse sentido, foi necessário sair do registro exclusivamente filosófico em que me encontrava (da licenciatura e mestrado em Filosofia) e procurar elementos em uma área não muito aceita pela filosofia como portadora de um pensamento filosófico, a Filosofia da Educação. Contrariando a expectativa da filosofia, essa mudança de área e de ares trouxe-me a "liberdade" de pensar filosoficamente o problema do ensino da Filosofia, que, muitas vezes (para não dizer sempre), não é considerado como um problema filosófico pelos filósofos que se dedicam aos temas "tradicionais" da filosofia, amplamente aceitos e compreendidos como pertencentes à "verdadeira natureza filosófica", tais como a ética, a estética, a política e, especialmente, a história da filosofia. Além disso, a proposta de pesquisar o *ensino da Filosofia*, fundamentando-o na continuidade do que venho desenvolvendo em meus estudos e em minha prática educativa, exige que eu faça dos desafios atuais do *ensino da Filosofia* problemas filosóficos para pensá-los filosoficamente,[22] o

---

21 O "encontrei" aqui não significa encontrar o que se busca, mas o encontro como um acontecimento no mesmo sentido tratado antes.

22 Essa proposta não se constitui em nenhuma novidade no campo dos estudos filosóficos sobre o ensino da Filosofia. Sobre essa discussão, ver os artigos que Pagni escreveu em 2004.

que não implicaria uma recusa em adentrar na área educacional e filosófica, mas um distanciamento dos métodos e das técnicas usuais nesses campos de conhecimento que estariam mais afeitos à problematização pedagógica ou didática do ensino da Filosofia (no caso da educação) e de uma análise estrutural de textos filosóficos e um pensar *sobre* os filósofos e *sobre* os problemas filosóficos (no caso da filosofia). Assim, essa proposta de estudo se coloca no *entre*, melhor dizendo, no *espaço* em que não sofre a reificação dos métodos e técnicas da filosofia ou da educação, mas faz *uso* de ambos os saberes para se produzir. Nesse sentido, minha proposta é tratar o ensino da Filosofia de modo filosófico, sem cair no lugar-comum da filosofia denunciado por Deleuze (1990): o de refletir empobrecidamente *sobre*. Assim, não quero pensar *sobre* o ensino da filosofia,[23] mas criar uma estratégia diferente – que faz ressoar Nietzsche, Deleuze e Foucault – para pensá-lo: como um desejo violento de pensar a minha própria vida (cf. Vilela, 2007, p.672).

A partir disso, acredito que seja possível produzir um modo diferenciado de entender o ensino da Filosofia, ainda que seja apenas a minha "prática filosófica" (*ensinar a filosofia*), pensar minha *experiência* de ensino para compreender como ela vem se constituindo e como o *filósofo-professor de Filosofia* pode circular pelos saberes produzidos pelos filósofos e por aqueles que pensaram o ensino da Filosofia. Por isso, talvez a maneira de colocar o problema que escape ao modo corrente e recorrente de problematizar o ensino da Filosofia – da importância, da metodologia e do conteúdo do ensino, ou, ainda, do que se espera do *filósofo* quando o assunto é *ensinar a Filosofia* – possa ser formulada, seguindo a esteira enunciada por Nietzsche, Foucault e Deleuze ao problematizarem *seu próprio tempo* – fazendo dos problemas filosóficos problemas de uma *ontologia do presente* – e a si mesmos, para que possam inventar-se a partir de

---

23 Para Deleuze (1990, p.166), "Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão 'sobre'... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então ela reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento".

uma estética da existência. Ou seja, problematizar o próprio presente, a si próprio e as relações que se estabelecem e que constituem o lugar onde se dá o processo de constituição de si mesmo. Assim, o problema desta pesquisa poderia ser formulado da seguinte maneira: *o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de Filosofia*?

Um olhar sobre algumas tendências do ensino da Filosofia na atualidade

O propósito desta seção é compreender o modo como o ensino da Filosofia vem sendo pensado na atualidade brasileira, a maneira por meio da qual o pensamento sobre esse ensino tem se constituído no espaço acadêmico das pesquisas sobre o assunto e as questões que vêm sendo debatidas pelos pesquisadores dessa área. Para isso, apresentaremos um olhar sobre algumas tendências no debate que foi realizado no Brasil, com o objetivo de apontar alguns dos principais paradigmas que nortearam as diferentes abordagens sobre o ensino da Filosofia. Concordamos que esse recorte pode não representar o *todo* da discussão sobre o assunto, mas, de certo modo, pode servir de índice para entendermos o que foi feito nesse debate.

No Brasil, a produção teórica sobre a temática do ensino da Filosofia é bem recente e ainda bastante restrita.[24] Ao iniciarmos o le-

---

24 Como bem observam Gallo & Kohan (2000, p.7), ao se referirem ao ensino secundário, "A bibliografia é parca, como bem sabe qualquer professor que, angustiado frente à esfinge da sala de aula, tenta buscar nos livros um alento para seu trabalho cotidiano, uma forma de melhor fundamentar sua prática docente. É certo que temos vários manuais para o ensino de filosofia nesse nível e mesmo alguns bons manuais. Mas a produção filosófica sobre o ensino da filosofia, entre nós, ainda é praticamente nula". Na nota de rodapé da mesma página, fazem o seguinte esclarecimento: "Isso se não considerarmos uma produção até razoável de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema nesse período. Essas dissertações e teses, porém, raramente conseguem deixar as estantes das bibliotecas, chegando às mãos do professor de filosofia que está em sala de aula". Quando o assunto é o ensino da Filosofia nos cursos superiores, a bibliografia ainda é mais restrita.

vantamento bibliográfico sobre o assunto, notamos que a maior concentração das pesquisas está nas produções de pesquisadores ligados à filosofia da educação, em sua maioria filósofos de formação, mas que atuam na área de Educação. Apenas uma pequena parte daquilo que tivemos a oportunidade de analisar foi desenvolvida por filósofos vinculados aos cursos de Filosofia. Embora encontremos algumas publicações desses filósofos sobre o assunto, elas estão mais centradas nas questões político-educacionais concernentes à importância da filosofia e do seu ensino na formação do cidadão, tema recorrente desde o final dos anos 1960.[25] A despeito da importância dada por vários filósofos ao ensino da Filosofia (especialmente Kant e Hegel, conforme poderemos notar na próxima seção), quando não está diretamente vinculado à política educacional dos cursos de Filosofia, no que diz respeito especificamente à formação dos seus estudantes, esse tema sempre é tratado como um problema de menor importância para a *Filosofia*, sendo essa tarefa deixada para os "educadores" (pedagogos e filósofos da educação). Talvez um dos motivos para tão poucas publicações seja justamente o fato de as questões do ensino da Filosofia serem entendidas como *questões educacionais*, o que possivelmente as distanciaria dos *problemas filosóficos*. Assim, a filosofia poderia se ocupar de questões "mais importantes" e elevadas como a metafísica, a teoria do conhecimento, a ética e, de forma geral e principalmente, a história da filosofia.

Uma das razões que podem explicar, mas não justificar, o pouco interesse sobre os problemas do ensino da Filosofia por parte dos filósofos pode estar localizada na história dos cursos de pós-graduação em Filosofia, entre os quais é raro encontrar um programa, área ou linha de pesquisa que se interesse pelo assunto ou que tenha como prioridade pensar o ensino da Filosofia. Corroborando nossa hipótese, outro indício dessa falta de interesse pode ser percebido

---

25 A discussão sobre a importância da filosofia se deve à retirada do ensino da Filosofia do Ensino Médio. Boa parte dos textos que foram publicados durante esse período procura, de algum modo, uma sensibilização da importância desse saber para a formação humana.

quando percorremos a história da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), fundada em março de 1983.[26] Notamos que, da sua fundação até 2006, nunca tinha havido na Anpof um Grupo de Trabalho (GT)[27] que tratasse especificamente do ensino da Filosofia e de seus problemas correlatos. Apenas em 2006 foi criado um espaço para a discussão sobre essa temática com a fundação do GT "Filosofar e ensinar a filosofar". A própria escolha do nome foi significativa, uma vez que nomear o GT de "ensino da filosofia" poderia causar uma confusão com algum tema da filosofia da educação, ou alguma aproximação com problemas de aplicação pedagógica, que escapasse aos interesses da filosofia, deixando que esse assunto continuasse sendo pesquisado apenas nos programas de Educação.[28]

Apesar do aceite da Anpof em criar o referido GT, quando analisamos a constituição de seu *Núcleo de sustentação,*[29] notamos que

---

26 Cf. página oficial da Anpof disponível em: www.anpof.org.br.

27 Os grupos de trabalho que compõem atualmente (2008) a Anpof são os seguintes: Aristóteles; Benedictus de Spinoza; Ceticismo; Criticismo e Semântica; Dialética; Epistemologia Analítica; Estética; Estudos de Filosofia e História da Ciência; Ética; Ética e Cidadania; Ética e Filosofia Política; Ética e Política na Filosofia do Renascimento; Filosofar e Ensinar a Filosofar; Filosofia Antiga; Filosofia Contemporânea de Expressão Francesa; Filosofia da Ciência; Filosofia da História e Modernidade; Filosofia da Linguagem; Filosofia da Mente; Filosofia da Religião; Filosofia das Ciências Formais; Filosofia e Direito; Filosofia e Psicanálise; Filosofia Francesa Contemporânea; Filosofia na Idade Média; Filosofia Pós-Metafísica; Hegel; Heidegger; História da Filosofia da Natureza; História da Filosofia Medieval e a Recepção da Filosofia Antiga; História do Ceticismo; Kant; Levinas; Lógica; Lógica e Ontologia; Marx e a Tradição Dialética; Marxismo; Neoplatonismo; Nietzsche; Pensamento do século XVII; Platão e o Platonismo; Pragmatismo e Filosofia Americana; Rousseau e o Iluminismo; Schopenhauer; Teorias da Justiça; Wittgenstein.

28 Vale ressaltar que apenas o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp tem como linha de pesquisa o ensino da Filosofia. Criada em 2005, traz como pesquisadores Silvio Donizetti Gallo, René da Silveira Trentin, Lídia Maria Rodrigo e Roberto Goto.

29 O Núcleo de sustentação do GT é composto por um coordenador que tenha título de doutor e por pelo menos mais cinco professores-pesquisadores

ele é composto majoritariamente por pesquisadores que estão vinculados às pós-graduações em Educação[30] e que desenvolvem pesquisas em filosofia da educação. Esse fato talvez possa evidenciar muito mais uma concessão por parte da associação dos filósofos envolvidos com a pós-graduação de que alguns pesquisadores da educação possam discutir os problemas do ensino da Filosofia, do que um real interesse pelo assunto, uma vez que apenas um dos membros do GT desenvolve suas pesquisas em um Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Outro indício da falta de atenção dos filósofos aos problemas do ensino da Filosofia pode ser encontrado na pouca ocorrência de grupos de pesquisa inscritos no CNPq que se intitulam grupos de pesquisa em ensino da Filosofia ou que se dispõem a pesquisar o assunto. Existem, atualmente, treze grupos inscritos no CNPq, em cujas linhas de pesquisa encontramos a ocorrência da preocupação com o tema *ensino da Filosofia* e, de forma mais geral, *filosofia e educação*. Dos referidos grupos, apenas cinco apontam como "Área Predomi-

com pesquisa na área e com reconhecida competência acadêmica. (Cf. www.anpof.org.br).

30 Até o ano de 2008, o Núcleo de sustentação do GT tem como coordenador Gonzalo Armijos (UFG), vice-coordenador Walter Omar Kohan (UERJ), e como membros Elisete Tomazetti (UFSM), Filipe Ceppas (UGF), Gabriele Cornelli (Umesp), Geraldo Balduino Horn (UFPR), Humberto Guido (UFU), Junot Cornélio Matos (Unicap), Leoni Maria Padilha Henning (UEL), Márcio Danelon (Unimep-UFU), Marcos Lorieri (PUC-SP), Maurício Rocha (UERJ), Paula Ramos (Unesp), Pedro Pagni (Unesp), Rosely Giordano (UFPA), Sérgio Sardi (PUC-RS), Sílvio Gallo (Unicamp), Sônia Maria Ribeiro de Souza (Unisantos), Walter Matias Lima (Ufal) (cf. www.anpof.org.br). Dos referidos pesquisadores, apenas Gonzalo Armijos, Maurício Rocha e Sérgio Sardi têm mestrado e doutorado em Filosofia; Rocha atua na pós-graduação em Educação, Sardi não tem vínculo com a pós-graduação *stricto sensu* e apenas Armijos participa do curso de mestrado da Universidade Federal de Goiás, cujas linhas de pesquisa são: Ética e Filosofia Política, Ontologia e Metafísica, e Filosofia da Linguagem e Conhecimento, não havendo, no programa do qual participa, nenhuma linha de pesquisa que abrigue a temática do GT. (Os dados foram pesquisados no Curriculum Lattes de cada pesquisador, disponível na Plataforma Lattes em 22 de novembro de 2007, In: lattes.cnpq.br.)

nante" a Filosofia,[31] enquanto os outros oito indicam a predominância na área de Educação. O mesmo ocorre quando analisamos as produções de artigos sobre o assunto: a grande maioria é publicada em periódicos da área de Educação ou em periódicos manifestamente interessados na interface *filosofia e educação*.

Talvez, ainda, parte desse problema esteja no modo como a aproximação entre a filosofia e as questões do ensino se deu no Brasil. O início do questionamento filosófico do ensino – e podemos dizer, também, do ensino da Filosofia – pode ser resgatado a partir dos textos de Anísio Teixeira, nos quais apresenta sua teoria educacional, entre os anos de 1930 e 1934. Apesar de sua formação em Ciências Jurídicas, Teixeira envolveu-se com questões educacionais na Bahia e, posteriormente, no Rio de Janeiro e em Brasília. O ponto forte de sua inserção nas questões educacionais foi a participação ativa no *Manifesto dos pioneiros da escola nova*, em 1932. Durante esse período, Teixeira trouxe para a discussão educacional brasilei-

---

31 (1) Grupo (Gr): Educação e Filosofia – Unesp, Líder (Li): Pedro Angelo Pagni, Área Predominante (AP): Educação; (2) Gr: Filosofia, Cultura e Ensino Médio – UFSM, Li: Elisete Medianeira Tomazetti, AP: Educação; (3) Gr: Filosofia e Educação – UPF, Li: Cláudio Almir Dalbosco, AP: Educação; (4) Gr: Filosofia e Educação – Educogitans – Furb, Li: Adolfo Ramos Lamar, AP: Educação; (5) Gr: Filosofia e Práxis Pedagógica – Unemat, Li: Aparecido de Assis, AP: Educação; (6) Gr: Filosofia, Educação e Subjetividade – UNB, Li: Walter Omar Kohan, AP: Educação; (7) Gr: Filosofia, Ética e Educação – UFPA, Li: Maria Neusa Monteiro, AP: Filosofia; (8) Gr: Filosofia no Brasil e na América Latina: teoria, história e ensino – USP, Li: Antonio Joaquim Severino, AP: Educação, (9) Gr: Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças – Unesp, Li: Paula Ramos de Oliveira, AP: Filosofia; (10) Gr: Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia – Unimep, Li: Marcio Aparecido Mariguela, AP: Filosofia; (11) Gr: Grupo de Pesquisa sobre Filosofia e Ensino de Filosofia – Ufal, Li: Walter Matias Lima, AP: Filosofia; (12) Gr: Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia - Nefi – UFPI, Li: Helder Buenos Aires de Carvalho, AP: Filosofia; (13) Gr: Prophil: Pesquisas em Ensino do Filosofar – Educação para o Pensar – Filosofia para Crianças – Formação Humana – UFMT, Li: Peter Büttner, AP: Educação (dados retirados do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq. Disponível em: <http://www.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>. Acesso em: 5 abril 2007).

ra a perspectiva pragmatista de Dewey e Kilpatrick,[32] com o intuito de fazer da educação e do ensino um problema filosófico. Em certo sentido, Teixeira inaugurou a filosofia da educação no Brasil e a preocupação com a aproximação entre as discussões educacionais e filosóficas.

Por esse motivo, durante longo período, a discussão sobre o ensino da Filosofia manteve-se submetida àquelas feitas pela filosofia da educação, a não ser por alguns artigos esparsos publicados por pesquisadores cujo vínculo era apenas com a filosofia e não com a filosofia da educação. Podemos citar como exemplos dessas produções o artigo de Maugüé, "O ensino da filosofia: duas diretrizes", publicado na *Revista Brasileira de Filosofia* (1955), e "A situação do ensino filosófico no Brasil", de João Cruz Costa (1959), professor catedrático do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). Nesse sentido, até o final dos anos 1960 não houve grandes produções que tivessem como tema o ensino da Filosofia.

A preocupação dos filósofos estava centrada mais na constituição e sedimentação do curso de graduação em Filosofia da USP, criado em 1934, e na posterior criação do curso de pós-graduação, que se configurou como o principal responsável pela formação de filósofos no Brasil. Assim, a produção teórica do Departamento da USP estava centrada, entre 1934 e 1957, na formação dos futuros professores do Departamento, com o intuito de criar a base da filosofia brasileira. Posteriormente, entre 1958 e 1968, a preocupação passou a ser a busca pela identidade e pela consolidação do curso de Filosofia. Isso pode ser encontrado na página institucional do Departamento de Filosofia da USP (2007) na internet, onde se lê:

> O estilo de trabalho, consolidado no segundo período [1958 a 1969] que mencionamos acima, prescrevia para a graduação objetivos de for-

---

32 Sobre a influência de Anísio Teixeira na filosofia da educação brasileira, ver: Teixeira (1928, 1930a, 1930b, 1963, 1966, 1969a, 1969b, 1969c e 2000) e Pagni (2000a, 2000b, 2001 e 2008).

> mação técnica e crítica, centrado numa abordagem analítica da História da Filosofia, que visava dar ao aluno instrumentos teóricos para a compreensão das lógicas internas dos sistemas filosóficos. A preocupação dominante era o adestramento para a pesquisa de acordo com padrões herdados da historiografia francesa recente. Antes da Reforma Universitária tal trabalho podia ser desenvolvido de forma intensiva, uma vez que o currículo era constituído por um número relativamente reduzido de disciplinas, com pequena carga horária semanal e ministradas ao longo de um ano. Estas características conjugavam-se com exigências rigorosas no tocante à carga de leitura e trabalho aprofundado com os sistemas e autores tratados nas disciplinas.[33]

Tendo em vista os objetivos aqui enunciados, o que estava em voga no debate filosófico acerca do ensino da Filosofia no curso de Filosofia da USP era o *adestramento* dos alunos para a pesquisa filosófica, e não a formação de filósofos que assumissem a carreira docente no segundo grau ou em cursos universitários, tendo como disciplinas *Introdução à filosofia* e *Filosofia da educação.*[34] Assim, podemos dizer que a preocupação desses filósofos estava mais centrada na formação de pesquisadores da filosofia do que na de professores.

Apenas com uma intervenção externa – a *Reforma Universitária* no final da década de 1960, que consistiu na retirada do ensino da Filosofia do Segundo Grau,[35] dentre outras ações –, houve uma mudança nos objetivos do curso de Filosofia idealizado pelos fundado-

---

33 Disponível em http://www.fflch.usp.br/df/site/departamento/historico.php. Acesso em: 19 abril 2007.

34 É possível encontrar algumas críticas ao modo como a filosofia era (e continua sendo) ensinada na USP. Exemplo disso é o livro de Renato Janine Ribeiro (2003), *A universidade e a vida atual*, no qual apresenta, dentre outros problemas da universidade brasileira, os limites do ensino estruturalista da filosofia. Não queremos entrar no mérito do debate sobre os prós e os contras do ensino estruturalista (ou estrutural) da filosofia, amplamente utilizado no ensino da Filosofia da USP pois, nosso objetivo não é esse.

35 Hoje chamado de Ensino Médio.

res da Faculdade de Filosofia da USP e por aqueles que os sucederam. No entanto, apenas nos últimos anos é que pode ser notada uma mudança significativa na constituição do curso:

> É evidente que, nas condições atuais, o adestramento para a pesquisa não pode ser mantido, enquanto objetivo, com a predominância que possuía anteriormente. Este objetivo deve ser colocado em equilíbrio com dois outros, que são a formação profissional do docente de Segundo Grau, tendo em vista a reintrodução da disciplina no currículo, e a formação complementar de estudantes de outras áreas, formados ou não, que procuram o curso. Não consideramos, entretanto, que deva haver uma separação drástica entre *preparar para a pesquisa* e *preparar para a docência no Segundo Grau:* deve haver, pelo contrário, um equilíbrio entre as duas finalidades principais do curso, de modo a não excluir, discriminatoriamente, uma ou outra das opções do aluno.[36] (grifos no original)

No panorama geral do ensino da Filosofia, a reviravolta dessa situação se deu em outro contexto. Em 1961, a partir do Decreto de Lei n.4.024/61, a filosofia deixou de ser obrigatória no ensino. Com o Decreto de Lei n.869/69, regulamentado pelo Decreto n.68.065/71, essas disciplinas foram substituídas pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Ordem Social e Política Brasileira (OSPB), cujo objetivo era a defesa do princípio democrático, das tradições nacionais, da projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade por meio do fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana, do culto à pátria, das tradições e instituições, bem como do culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Lepre, 2001). Assim, no lugar antes ocupado pelas disciplinas consideradas subversivas ao controle social, foi colocada uma disciplina que tinha como objetivo uma educação que preparasse os estudantes para o

---

36 Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/site/departamento/historico.php>. Acesso em: 19 abril 2007.

ingresso na sociedade, para o culto à pátria e para a obediência às leis estabelecidas, sem que, para isso, o aluno tivesse de fazer críticas ou compreender a sociedade. Porém, é em outro momento que a filosofia sofre seu maior golpe, com a Lei n.5.692/71, durante o período de ditadura militar (de 1964 a 1982), que fez que a Filosofia e a Sociologia fossem sumariamente retiradas do currículo escolar. Portanto, com essa retirada, foi despertado um debate que visava a uma conscientização social sobre a relevância da filosofia na formação do cidadão crítico.[37]

A discussão sobre a importância do ensino da Filosofia foi sendo resgatada inicialmente às escuras, em razão da repressão militar, e, posteriormente, de maneira mais intensa, a partir da retomada da democracia nos anos 1980, com as manifestações em torno da volta da Filosofia aos currículos do Ensino Médio. Nesse contexto, os debates nos Departamentos de Filosofia das universidades brasileiras desempenharam um importante papel, ainda que existissem discordâncias entre eles acerca dessas questões (Gallo, 2004).

Nesse sentido, a discussão sobre a importância do ensino da Filosofia no processo formativo tornou-se central no debate sobre o ensino da Filosofia, tendo como intuito recuperar o campo de intervenção social a ela reservado e que fora perdido. Segundo Appel (1999, p.69),

> Há muitos anos – desde a sua retirada, no início dos anos setenta, durante os chamados *anos de chumbo* do governo militar brasileiro – luta-se para reimplantar a filosofia no ensino médio. Bate-se contra o escândalo teórico e político da sua supressão e, ao mesmo tempo, constata-se que o ensino da filosofia se estende na medida em que a democracia avança. Compreende-se que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar.

---

37 Uma análise sobre os motivos do afastamento da Filosofia do Segundo Grau pode ser encontrada no artigo de René José Trentin Silveira (1994).

O contexto histórico-social no qual viviam os filósofos brasileiros propiciava uma discussão que tinha como mote o convencimento e a explicitação para a sociedade, em geral, e para os responsáveis pela educação, em particular, da importância da recolocação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio e da urgência em se efetivar isso. Com isso, quase toda a discussão sobre o ensino da Filosofia firmou-se no debate sobre sua importância no Ensino Médio, ficando quase nulas as referências ao ensino de Filosofia nos cursos superiores. Talvez em razão dessa falta de atenção, o ensino da Filosofia foi sendo retirado aos poucos dessa etapa de formação, espaço que ocupou quando do declínio de sua ação no Ensino Médio e, especialmente, no final da década de 1980, com a grande expansão e abertura de cursos superiores.

A partir de 2000, no entanto, a expansão outrora responsável por difundir a Filosofia como disciplina nos cursos de graduação acabou por contribuir para que perdesse espaço em tais cursos. Nesse sentido, as faculdades e institutos de Ensino Superior vêm gradativamente retirando as disciplinas Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação e Filosofia e Ética Fundamental de seus currículos escolares. A justificativa para isso recai no argumento de que há uma exigência de apressamento na formação do aluno universitário pela demanda do mercado, e que, por isso, disciplinas que não contribuam diretamente com a formação profissional precisam ser eliminadas do currículo. Outro argumento que ampara a supressão da filosofia nesses cursos é a necessidade de que as disciplinas *menos necessárias* deem lugar àquelas de "fundamental importância" à formação técnica. A título de exemplo, os cursos de Pedagogia, que tinham suas disciplinas divididas ao longo de quatro anos, atualmente são realizados em apenas três anos em boa parte das faculdades. Poderíamos imputar a razão disso simultaneamente à pressa das instituições privadas em formar os alunos para obter maior lucro com sua formação e à pressa dos próprios alunos para entrar no mercado de trabalho o mais rapidamente possível. No entanto, notamos que mesmo as instituições de ensino público estão seguindo um caminho muito parecido, descartando de seus cur-

rículos a disciplina de Filosofia[38] e, em alguns casos, até mesmo a de Filosofia da educação.

A esse respeito, Gallo (2007) observa que

> Na universidade brasileira hoje, não vemos a presença da filosofia nos currículos dos cursos, a não ser no caso de instituições confessionais, que entendem que conhecimentos de filosofia são necessários para a realização de seu projeto pedagógico.
>
> Nas universidades públicas, a presença da filosofia nos cursos dá-se apenas quando é diretamente relacionada com aquela carreira.

Nesse sentido, podemos inferir que restou à Filosofia ser uma disciplina de caráter instrumental ou *interdisciplinar*, como alguns preferem intitulá-la, cabendo a ela ocupar o espaço de transversalidade nos currículos. Assim, o ensino da Filosofia deixou de ser um saber que precisasse de alguém especializado para ministrá-lo. Isso fez que sofresse uma simplificação excessiva, passasse a ser um conhecimento comum (senso comum) e, dessa forma, todos puderam se sentir "capazes" de ensinar a Filosofia transversalmente. Esse modo de tratar o ensino da Filosofia encontra respaldo na Lei n.9.394/96, que, apesar de trazer a possibilidade do retorno da Filosofia para o Ensino Médio e de assumir a sua importância, reserva a ela um lugar de pura aparência, especialmente em um tema caro à filosofia, que é a ética.

Dadas as mazelas pelas quais a filosofia passou, nas últimas décadas, a preocupação dos estudiosos acerca do ensino da Filosofia localizou-se em um aspecto que precisava ser evidenciado: o convencimento da importância da filosofia na formação dos alunos nos ensinos Fundamental, Médio, Superior e, até mesmo, no ensino da

38 Para nos determos apenas num exemplo desse fato, podemos fazer referência à recente retirada da disciplina de Introdução à Filosofia do curso de Pedagogia da Unesp de Marília em 2006, sob alegação da necessidade de criar espaço para "disciplinas imprescindíveis" à formação dos futuros pedagogos.

Filosofia para crianças, com o objetivo de marcar o seu lugar na formação crítica do sujeito.

Nos anos 1990, notamos que houve uma continuidade na discussão sobre a importância da existência do filósofo na sociedade, reiterando a tendência em se marcar posição quanto à necessidade da filosofia para a formação do cidadão crítico. A esse respeito, podemos fazer referência ao livro de Arantes et al. (1996), *A filosofia e seu ensino*, de 1991,[39] o qual reuniu vários filósofos que, naquele momento, estavam preocupados em pensar o ensino da Filosofia como uma disciplina que poderia contribuir para se pensar a dimensão social do homem, hipótese desenvolvida por Franklin Leopoldo e Silva no capítulo intitulado "A função social do filósofo".

Nos anos 2000, a temática manteve-se e, de certo modo, intensificou-se, especialmente a partir da aprovação pelo Congresso Nacional e respectivo veto do presidente da República em 2001 do Projeto de Lei n.3178/97, que versava sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Em razão desse contratempo, as discussões sobre a importância do ensino da Filosofia e das condições para sua implantação tomaram uma força muito maior no cenário nacional, uma vez que o motivo do veto foi a falta de professores para assumir as respectivas aulas. Tomazetti (2002) destaca que,

> apesar da derrota, instaurou-se positivamente um processo de reflexão sobre o ensino da filosofia, suas exigências, dificuldades, forma e conteúdo. E mais, dentro de um contexto nacional de discussões e de novas políticas para a formação de professores, passou-se a discutir a formação inicial do professor de Filosofia dentro de um curso que, mesmo sendo de licenciatura, muitas vezes enfatiza a formação para a pesquisa, em detrimento da preparação para a docência.

Em consonância com o debate público que vinha ocorrendo no Brasil, surgiram vários encontros visando ampliar ainda mais o de-

---

39 Tendo em vista que utilizamos a segunda edição, passaremos a fazer referência a esse livro pela data 1996.

bate público sobre o assunto: I Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens (1999) em Brasília; Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (2000) em Piracicaba; Simpósio sobre o Ensino da Filosofia da Região Sudeste (2002) em Piracicaba; Fórum Sul de Ensino da Filosofia[40] (de 2001 a 2008) em Passo Fundo, Ijuí, Curitiba, São Leopoldo, Santa Maria e Londrina; Fórum Centro--Oeste sobre Ensino e Pesquisa em Filosofia (2001, 2002, 2003, 2004) em Brasília, Goiânia e Palmas; Fórum Norte de Ensino da Filosofia (2004) em Belém do Pará. Esses fóruns e simpósios têm se preocupado em trazer à tona o debate, não só do ensino da Filosofia no segundo grau ou na universidade,[41] mas também a problemática do ensinar a filosofia para estudantes do curso de Filosofia. Nesse sentido, a ressonância da preocupação dos estudos realizados nas décadas anteriores pode ser encontrada no empenho dos organizadores desses eventos em dar continuidade à discussão sobre a temática do ensino da Filosofia.

Notamos que toda essa discussão tem surtido efeito, uma vez que a filosofia tem ganhado visibilidade, e a procura por cursos de licenciatura nessa área tem aumentado significativamente. Em diversos Estados do Brasil, o ensino dessa disciplina tornou-se obrigatório no Ensino Médio, embora ainda existam diversas discordâncias sobre a implantação das resoluções e sobre os jogos políticos dos Conselhos Estaduais e Federais de Educação a respeito da determinação do Conselho Nacional. Outro campo no qual a filosofia

---

40 O Fórum Sul de Ensino da Filosofia, já em sua 8ª edição, é resultado da união de vários cursos de Filosofia do Sul do Brasil que se preocupam em debater o ensino da Filosofia. Os encontros tiveram início em 2001 com o tema "Um olhar sobre o ensino da filosofia" e, a partir de então, foram realizados anualmente e discutiram os seguintes temas: "Filosofia e ensino em debate" (2002); "Filosofia e ensino: possibilidades e desafios" (2003); "Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar" (2004); "Filosofia e ensino: a filosofia na escola" (2005); "Filosofia na Universidade" (2006); "Filosofia e sociedade" (2007); Filosofia, formação docente e cidadania (2008).

41 Estamos nos referindo aos cursos que têm em sua grade curricular as disciplinas de Filosofia, Filosofia da Educação, Filosofia e Ética etc.

tem ganhado espaço é a participação nos exames vestibulares,[42] por meio da elaboração tanto de questões que tratam especificamente de conhecimentos filosóficos quanto das que utilizam a filosofia como um saber "transversal", visando à compreensão filosófica de certas questões.

Alguns debates, ainda que tenham tomado menores proporções, podem ser resgatados por seu forte viés metodológico, ou seja, por darem ênfase à compreensão de uma metodologia do ensino da Filosofia e à confecção de manuais ou de livros didáticos. Nesse sentido, alguns estudiosos dedicam-se a pensar o ensino da Filosofia como um resgate de temas que sejam importantes para o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos. Isso vem sendo debatido mais detidamente desde a década de 1980 pela comunidade filosófica brasileira, especialmente pelos filósofos da educação, tendo por objetivos compreender o problema e propor encaminhamentos para o ensino da Filosofia. De acordo com Gallina (2004),

> Na década de 80 ocorreram intensos debates sobre o ensino da filosofia, os quais são importantes na medida em que nos mostram não somente o que pensam os filósofos brasileiros sobre a filosofia e o seu ensino, mas também a sua influência às futuras gerações de professores de filosofia.

A discussão desse período, não obstante, foi marcada, segundo Gallina (2004), pela discussão acerca dos temas e conteúdos a serem ensinados. Em 1989 e 1994, surgiram dois manuais que traziam vários temas e conteúdos que perpassavam algumas correntes filosóficas, objetivando auxiliar o professor em suas atividades pedagógicas: *Filosofando* (Aranha, 1989) e *Convite à filosofia* (Chauí, 1994). O primeiro deles traz em sua apresentação um viés marxista, e o segundo, por meio de uma abordagem mais histórico-temática dos temas e conteúdos filosóficos, reconstrói historicamente os temas

42 Isso tem ocorrido apesar de toda a problematização em relação aos males que a implantação nos vestibulares pode causar à filosofia.

que foram objeto da problematização filosófica, apresentando o modo como vários filósofos os perspectivaram. Esses manuais foram largamente utilizados pelos professores de Filosofia, pois, de certo modo, traziam de forma sintetizada vários temas e autores que poderiam ser trabalhados por eles.[43]

Diante da explanação acerca do modo como o ensino da Filosofia vem sendo tratado no Brasil, podemos indicar que as questões que o envolvem são debatidas no contexto atual. Porém, essas questões muitas vezes se concentram em três preocupações que norteiam as pesquisas: (1) o entendimento da importância do ensino da Filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; (2) a reflexão sobre os temas e conteúdos a serem ensinados e sobre o currículo; e (3) a busca do entendimento metodológico do ensino da Filosofia. Notamos nesse contexto uma escassez de pesquisas que problematizem a relação do filósofo com a tarefa que lhe é confiada: ser professor de Filosofia.[44] Talvez isso tenha reafirmado um posicionamento pedagógico a partir de uma problematização educacional dos métodos e conteúdos e de um posicionamento filosófico sobre a importância desse ensino.[45]

---

43 Esses manuais de Filosofia, segundo as autoras, foram elaborados com o intuito de fornecer um material para os estudantes de Filosofia do Ensino Médio. No entanto, é o material mais utilizado nos cursos universitários. O livro *Convite à filosofia*, no ano de 2003, já estava na sua 13ª edição. O mesmo ocorreu com o livro *Filosofando*, que, em 2003, estava na 3ª edição, sem computar, aqui, as várias reimpressões feitas nesse período.

44 Alguns autores procuram fazer essa problematização a partir de um deslocamento na tematização do ensino da Filosofia. Dentre eles, podemos destacar as pesquisas dos integrantes dos grupos de pesquisa coordenados por Silvio Gallo e Walter Kohan.

45 Não queremos aqui negar o justo posicionamento que afirma que todo o debate que existiu no Brasil sobre o ensino da Filosofia tenha sido importante e necessário, ao contrário, concordamos que, se ele não tivesse existido, a situação do ensino da Filosofia estaria muito pior. Todo esse debate fez e continua fazendo parte disso que podemos chamar de *momento histórico* do ensino da Filosofia no Brasil. Nossa intenção foi delinear e, de algum modo, destacar como o debate circulou ao redor dessas questões.

O ensino da Filosofia como problema filosófico

Kant e Hegel viveram em uma época em que o pensamento sobre a formação (*Bildung*) estava em um de seus momentos de maior destaque. O momento histórico que circunscreve o Iluminismo (*Aufklärung*) propiciava a expansão da educação e do seu debate, pois tinha implícito em seu movimento o desejo de divulgação dos saberes e de formação de todas as pessoas. Nosso interesse por esses dois filósofos decorre da importância que ambos deram às questões da filosofia no processo formativo, em especial ao ensino filosófico. Para além de uma abordagem meramente pedagógica, eles pensaram o ensino como um problema filosófico, procurando, de certo modo, compreender suas funções como professores de Filosofia. Nesse registro, partiremos do pensamento kantiano, procurando compreender a importância que ele atribui à filosofia na formação do homem – uma vez que entende que a filosofia o auxilia a emancipar-se –, a função da filosofia na sociedade e a (im)possibilidade de se ensinar a filosofia. Na sequência, procuraremos apresentar o pensamento de Hegel como contraponto ao pensamento de Kant; para tal, procuraremos delinear sua posição a respeito do modo de ensinar a Filosofia, dos conteúdos que precisam ser ensinados em cada fase da formação do estudante e o lugar que a filosofia deveria ocupar no processo educacional.

O objetivo desse resgate é apresentar o modo como esses dois pensamentos se delineiam, procurando evidenciar as configurações sob as quais o ensino da Filosofia se constituiu na contemporaneidade. A escolha desses dois filósofos decorreu do fato de terem se preocupado, além dos temas ordinários da filosofia, com a relação da filosofia com o ensino, com o ensino filosófico e da Filosofia e, especialmente, com a função do professor de Filosofia nessa relação. A importância de ter em conta a contribuição de ambos decorre de sua dupla condição: de *filósofos* que pensam desde o lugar de *professor*. Esses autores, cada um a seu modo, propuseram relações estreitas, ainda que em textos secundários, do filosofar com o ensinar a filosofar (ou ensinar a Filosofia).

Kant e a (im)possibilidade de se ensinar a filosofia

Durante longo tempo, de 1756 a 1797, Kant se dedicou à atividade de professor de Filosofia e, por isso mesmo, não deixou de refletir sobre essa função específica. Não sendo um mero espectador das transformações e das discussões sobre a educação que ocorreram na sua época, ele contribuiu intensamente com as suas próprias ideias para o debate sobre esse mesmo tema.[46] Nesta seção pretendemos fazer uma revisitação aos seus principais textos nos quais, de algum modo, transparecem as suas preocupações sobre a educação e sobre o "ensino da Filosofia". Assim, inicialmente, vamos referenciar quatro momentos da obra kantiana nos quais ele se dedica, de maneira explícita ou implícita, ao tratamento do problema da educação e do ensino filosófico: *Sobre a pedagogia*[47] (1803), *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento* (Aufklärung) (1784), *O conflito das faculdades* (1798) e *Crítica da razão pura* (1787).

Em *Sobre a pedagogia,* Kant desenvolve o seu pensamento acerca da necessidade de se ensinar e da forma como ensinar as crianças, objetivando especialmente a sua inserção no mundo cultural. Nesse sentido, a partir de dois caminhos distintos, tanto o da "física" quanto o da "prática", propõe a problematização dos modos de pensar a educação. Em *Resposta à pergunta: o que é o esclareci-*

---

46 As ideias pedagógicas a que se refere Leonel Ribeiro dos Santos (1988, p.166--7) são, especialmente, as de Rousseau e Pestalozzi, que, de certo modo, influenciaram Kant em seus escritos sobre a educação.

47 *Sobre a pedagogia* não foi publicado pelo próprio Kant, mas pelo seu discípulo Theodor Rink. Existe uma polêmica quanto à autoria do texto. Alguns afirmam que o texto não fora escrito por Kant e sim compilado por seus alunos; outros ainda dizem que eram notas escritas por Kant e que após sua morte foram organizadas e levadas a público. Sabemos que Kant ministrou o curso de pedagogia na Universidade de Königsberg em 1776/1777, 1783/1784 e 1786/1787. Apesar da polêmica, *Sobre a pedagogia* faz parte das *Obras completas* de Kant, tomo IX, publicado pela Real Academia Prussiana de Ciências em 1923. Pensamos que o presente texto apresenta de forma simplificada seu pensamento sobre a educação, o que facilita a entrada na obra kantiana especificamente no tema da educação, do ensino e do ensino da Filosofia.

mento (Aufklärung), considerando analiticamente a sociedade de seu tempo, tematiza o problema do próprio *presente*. Esse texto teve como motivação a resposta ao debate que estava ocorrendo sobre o *Aufklärung*. Em sua contribuição para o debate, Kant analisa o uso da *razão pública* e da *razão privada* com vista à explicitação do que seria o *Aufklärung* e um *Aufklärer* na sua oposição à condição de *menoridade*. Nesse debate, apresenta problemas relativos à atitude do homem ante os acontecimentos de seu tempo, tendo em consideração aquilo para o qual ele deveria estar preparado: usar a sua razão livremente. Assim, podemos inferir a partir da exposição de suas ideias alguns problemas que colocariam entraves ou até mesmo impediriam a formação do homem.

Em *O conflito das faculdades*, Kant apresenta a polêmica em torno das *faculdades superiores* e da *faculdade inferior*, visando mostrar a defasagem da *faculdade inferior* ante a superior e, ao mesmo tempo, apontar um caminho de conciliação entre ambas. Nessa obra, ele procura pensar o modo como essas faculdades podem cooperar para que o homem em formação se torne um *Aufklärer*. Desse modo, apresenta caminhos para que os conflitos existentes sejam superados. Por último, na *Crítica da razão pura*, Kant apresenta, ainda que em segundo plano, a função da filosofia na formação do sujeito. Damos destaque especial à *Arquitetônica da razão pura*, momento no qual Kant demarca a impossibilidade de se ensinar a filosofia, enfatizando a autonomia do sujeito no *aprender a filosofar*. Essa obra pode ser entendida como uma "metodologia" de como bem usar a razão e do modo como a filosofia, compreendida como crítica do conhecimento, se afigura primordial para a formação crítica do sujeito.

A partir dessas obras, podemos dizer que a máxima do "ensino da filosofia",[48] se ela pudesse ser enunciada no interior de seu pensamento, seria a de criar condições para se aprender a pensar corretamente; melhor dizendo, criar condições que possibilitem a cada

---

48 Kant não tinha uma preocupação específica com o ensino da Filosofia, mas, mais precisamente, com um ensino *filosófico* que garantisse uma formação consistente.

um cultivar o espírito, cultivar o pensamento e a capacidade reflexiva para pensar autonomamente. Com isso, pretendia criar condições para que o sujeito pudesse ter e fazer bom uso da sua razão, sendo essas condições necessárias para que se tenha uma vida autônoma e livre. Para ele, a formação cultural do homem ocorre por meio da preparação crítica do sujeito, fundada na aprendizagem do uso da razão, única forma capaz de lhe possibilitar a humanização e sua consequente culturalização. A filosofia tem, assim, um papel central nesse processo, pois é capaz de formar o homem moral e culturalmente, promovendo-o do seu estado natural de *menoridade* em direção à maioridade, ou seja, um estado de liberdade. Nesse sentido, nosso objetivo é visitar os textos mencionados, procurando pensar de que modo Kant propõe a realização do processo formativo do sujeito, observando a importância da filosofia e do processo do seu "ensino-aprendizagem". Apesar de toda a dificuldade, para atingir esse objetivo vamos ensaiar uma possível apresentação do pensamento kantiano, enfatizando o modo como ele diagnostica a educação e o ensino da filosofia. Partimos da hipótese de que, para Kant, o "ensino da filosofia" tem por objetivo a formação crítica do sujeito para que este se torne um *Aufklärer* e, consequentemente, possa usar a razão com liberdade e autonomia.

Em *Sobre a pedagogia*, Kant (1996, p.11) parte da constatação de que "O homem é a única criatura que precisa ser educada". Nesse preciso momento de sua obra, considera a educação uma forma de atenção à criança no processo da sua formação *intelectual* e *disciplinar*. Em princípio, centra a discussão sobre a questão da formação nesses dois elementos (ou funções) formativos: se, por um lado, a *formação intelectual* tem a intenção de dar condições de autonomia e liberdade ao homem, por outro, a *formação disciplinar* procura impedir que as forças naturais humanas, ou seja, que o seu estado inicial de *selvageria*, se tornem um impedimento para o uso da razão. Nesse aspecto, o homem se diferencia dos animais porque estes não precisam do mesmo tipo de cuidado por ele requerido. Diferentemente do homem, os animais conseguem rapidamente se tornar independentes dos cuidados de seus pais, e alguns não necessitam nem desses

cuidados. Diferentemente deles, o homem precisa de cuidados especiais indispensáveis para a sua sobrevivência e formação, uma vez que, para além dos cuidados requeridos para a sobrevivência biológica, ele precisa aprender, dentre outras funções importantes, a conviver em sociedade, a se disciplinar e a entrar no mundo cultural que define o espaço de "humanidade". Assim, a disciplina tem a função de transformar aquilo que é "animal" ou selvagem no homem em *humanidade* e, além disso, potencializar aquilo que lhe é natural: a disposição ao pensamento e à aprendizagem. A disciplina teria, então, a função de direcionar a predisposição humana ao uso da razão e afastar o educando das tendências indesejáveis. Assim, nas palavras de Kant, "a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis" (ibidem, p.12-13). Em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, Kant (1986) também afirma que o homem precisa – quando vive entre os seres da sua espécie – de um senhor que submeta a sua vontade natural à vontade geral desde a qual cada um pode ser livre. Poderíamos dizer que a *submissão* às leis e à cultura não direciona o homem para a autonomia e a liberdade, porque o aprisiona e o condiciona. Ainda que essa problematização faça sentido, para Kant, a autonomia e a liberdade só podem se efetivar quando o homem se torna *humanizado*, ou seja, quando passa pelo processo de humanização e pela aprendizagem do uso livre e autônomo da razão como oposição ao aprisionamento ante a vontade selvagem e irracional em que vivia anteriormente. Desse modo, aquilo que poderia ser um indicativo de limitação da liberdade e da autonomia é, para Kant, a condição necessária para a sua efetivação.

O estado natural do homem não se constitui apenas de *selvageria*. Desde o princípio, esse estado encerra todas as condições para que o uso da razão seja desenvolvido. É pelo processo formativo que esse uso da razão mais rapidamente se efetivará. A condição para a formação do homem reside, então, na educação dada por meio de seus preceptores, ou seja, por aqueles que já passaram pelo processo educacional. Nas palavras de Kant (1996, p.15), "O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo

que a educação dele faz". Daí a importância, apesar do pressuposto kantiano da predisposição do homem ao pensamento como condição natural, de se pensar a educação como processo formativo do homem. Sem a educação o homem teria de trilhar sozinho todo o caminho já percorrido pela humanidade. Esse caminho seria profundamente difícil, uma vez que a humanidade adquiriu, ao longo da sua história, valores e bens culturais cuja apropriação por si só seria algo, se não impossível, pelo menos improvável.

Kant imputa à educação e aos educadores uma grande responsabilidade: a de bem educar. Assim, os bons educadores seriam aqueles que são disciplinados e fazem bom uso da razão. Se o educador não possuir essas características, não lhe será possível instruir adequadamente o homem, pois, não fazendo bom uso da disciplina e da razão, não poderá ensinar a um outro como utilizá-las bem. Nesse contexto, durante o processo educativo, duas possibilidades se apresentam: o homem poderá ser simplesmente treinado ou, aquilo que é realmente desejável, ser preparado para *ilustrar-se*. No primeiro caso, o educando aprenderia apenas a usar mecanicamente tudo aquilo que lhe foi transmitido pela educação que recebeu: ter bons modos, ser culto, ser moralmente correto. Porém, não atingiria o ideal desejado por Kant para a formação do homem: ser um ilustrado, um *Aufklärer*, ou seja, fazer uso autônomo e livre de sua própria razão. O educador não poderia ser uma pessoa qualquer, mas deveria ser alguém que tivesse passado pelo processo formativo e que tivesse condições de instruir seus educandos para além do mero treinamento. Mesmo um educador bem formado na disciplina e na cultura poderia não ser um educador que desempenhasse, simultaneamente, os dois papéis previstos por Kant no processo educacional: o de instruir e o de formar para a vida.

Na diferenciação entre o *instruir* e o *formar para a vida* está a complexidade do pensamento kantiano acerca da formação do homem. No primeiro caso, o educador seria responsável por formar o educando desde uma *educação privada*, ou seja, formar o indivíduo para que este seja capaz de seguir regras e leis, além de inserir-se na sociedade. No segundo caso, na formação para a vida, além da edu-

cação privada, o educador teria de ter igualmente condições de formar o sujeito desde uma educação para o *uso público da razão*, o que lhe permitiria pensar livremente, possibilitando o engrandecimento de si e da humanidade. Segundo Santos (1988), para Kant, não existe uma nítida distinção entre o filósofo da razão e o pedagogo da humanidade. O filósofo e o pedagogo não podem ser reconhecidos como meros técnicos ou peritos de conhecimentos racionais – como um "artífice da razão" (*Vernunfkünstler*) –, mas antes como um "legislador" (*Lehrer der Zwecke*), que colhe "o destino total do homem". Aí reside, para Kant, a diferença entre a *instrução* oferecida por um *Informator* e a *educação* oferecida por um *Hofmeister*. O primeiro seria apenas um professor que transmitiria alguns conhecimentos e que prepararia o sujeito disciplinar e culturalmente, enquanto o segundo seria o responsável por preparar o educando para a vida, para que, tanto particular quanto publicamente, pudesse fazer um bom uso da razão. Desse modo, para Kant, o papel do *Hofmeister* é – ao contrário do *Informator*, que se limita ao treinamento e à instrução dos preceitos – o de criar condições e propiciar ao educando uma formação na qual ele esteja preparado para fazer uso livre de sua razão e, assim, encontrar a sua autonomia e poder fazer *a verdadeira reforma do modo de pensar* – fato que nenhuma revolução, por si só, seria capaz de produzir ou realizar no homem (Kant, 1985).

Para dar condições ao homem do uso de sua liberdade e autonomia, para que ele se torne um *Aufklärer* e abandone seu estado de menoridade, o sujeito não pode ser apenas um instruído, uma vez que os preceitos e as fórmulas seriam apenas instrumentos mecânicos do uso racional, ou, antes, do abuso de seus dons naturais, funcionando como os grilhões que prendem o homem e não o deixam sair da perpétua menoridade (ibidem). Assim, não basta a instrução, nem mesmo a formação para a vida, pois aquilo que afasta o homem da menoridade – e consequentemente o torna *esclarecido* – é o bom uso da razão como uma atitude. Isso porque o "Esclarecimento *é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado*" (ibidem, p.100, grifos do autor). Essa culpa significa que depende apenas dele fazer a transposição do uso privado da razão

para o uso público, ou seja, a culpa do sujeito reside na falta de atitude em usar a razão na qual foi formado. A responsabilidade do *Hofmeister* não é, então, fazer do sujeito um *Aufklärer*, mas prepará-lo para a vida, uma vez que compete ao próprio sujeito ter a atitude para se tornar um *Aufklärer*. Nesse sentido, apenas o homem, por si mesmo, pode sair do seu estado de menoridade: um estado de não esclarecimento. Com relação a isso Pagni (2002, p.117) observa que, para Kant,

> O aprender a pensar, pressuposto pela pedagogia kantiana, requer que esse aprendizado e esse pensar ocorram conforme as regras da razão, que, subjetivamente, o homem pode adquirir por meio do processo educativo, digamos assim, inspirado no próprio processo do Iluminismo (Aufklärung).

O *treinamento* e a *instrução* seriam, então, condições necessárias, porém não suficientes para tal. Para Kant (1985, p.100), "A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo", e continua, "*O homem é o próprio culpado* dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem". Não basta treinar ou condicionar o homem para o uso da razão. Nesse sentido, concordamos com Pagni (2002, p.117) ao afirmar que

> A maior dificuldade no processo para a formação do *Aufklärer* seria conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Afinal a liberdade só seria plena quando, ao final desse processo de moralização e de educação, o homem fosse capaz de pensar livremente, reconhecendo os limites do uso público da razão e do entendimento, segundo um ponto de vista universal, superior, porque referente ao destino da própria humanidade e não de sua própria vontade singular.

Para compreender melhor essa ideia, precisamos regressar aos conceitos de *uso privado* e *uso público da razão*. Para Kant, essas duas

noções complementar-se-iam e, ao mesmo tempo, entrariam em conflito. O uso privado da razão é aquele que se faz em determinado cargo público ou função. Nesse sentido, o sujeito não pode problematizar as regras e as leis a que está submetido, restando-lhe apenas obedecer e garantir a obediência delas. Um exemplo utilizado por Kant é o do sacerdote, que, no uso privado de sua razão, deve cumprir o seu ofício de modo a seguir as normas de seu ministério sem questionar ou problematizar. No entanto, como sábio, cidadão livre,

> tem completa liberdade, e até mesmo o dever, de dar conhecimento ao público de todas as suas ideias, cuidadosamente examinadas e bem intencionadas, sobre o que há de errôneo naquele credo, e expor suas propostas no sentido da melhor instituição da essência da religião e da igreja. (Kant, 1985, p.106)

Procedendo assim, estaria fazendo o uso público de sua razão.

O caminho do *esclarecimento*, para Kant, seria a diminuição da tensão entre o uso privado e o público da razão, diminuindo o peso do uso privado e criando condições de se fazer o uso esclarecido e público da razão. Isso se dá pelo fato de a razão pública não estar vinculada a nenhuma obrigatoriedade no cumprimento de um ofício ou de um dever que não seja a busca da verdade. Por isso, para ele, vivemos numa sociedade em *esclarecimento*, uma vez que, além de essa tensão ainda não ter sido superada, muitas vezes os homens não fazem um uso autônomo da razão.

Segundo Pagni (2002, p.117),

> A liberdade de pensar e esse bom uso público da razão, do mesmo modo que o respeito à ordem civil e o uso privado da razão, responsáveis pelo *Aufklärung*, seriam plenamente apreendidos nas Faculdades e, justamente, por meio do conflito das faculdades superiores com as faculdades inferiores, responsáveis por proporcionar esse movimento.

Esse é o problema que se instaura na busca pelo *esclarecimento*, uma vez que, para nos tornarmos esclarecidos, temos de fazer uso público de nossa razão. No entanto, somos coagidos a cumprir as

leis e as normas imputadas pela razão privada. Para compreendermos a superação desse conflito, precisamos adentrar a obra *O conflito das faculdades* (Kant, 1993). Segundo Kant, as Faculdades em geral dividem-se em Faculdades *superiores* – que compreendem a Teologia, o Direito (Jurisprudência) e a Medicina, e seriam responsáveis pela doutrinação e pelo ensino das doutrinas ao homem –, e a Faculdade *inferior* – a filosofia. Kant explica que o título de "inferior" ou "superior" das Faculdades foi conferido por uma decisão governamental, não havendo consulta aos eruditos para se chegar a uma melhor deliberação dos títulos a elas atribuídos. Desse modo,

> entre as Faculdades superiores contam-se somente aquelas em cujas doutrinas o governo está interessado, se elas devem ser constituídas assim, ou publicamente expostas; pelo contrário, aquela que unicamente tem de velar pelo interesse da ciência diz-se inferior, porque pode lidar com suas proposições como lhe aprouver. O que interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoira influência sobre o povo, e desta natureza são os objetos das Faculdades superiores. (Kant, 1993, p.21)

Nesse sentido, a *Faculdade inferior* é responsável por abrir, pelo uso da razão, o caminho à liberdade, cabendo a ela "a modéstia de ser livre, e também de deixar livre, de descobrir apenas a verdade para vantagem de cada ciência e de pô-la à livre disposição das Faculdades superiores" (ibidem, p.32).[49] A Faculdade inferior, assim,

---

49 Essa discussão pode ser encontrada na obra *O conflito das faculdades*, publicada por Kant em 1798. A obra compreende três dissertações escritas por Kant em circunstâncias distintas nas quais polemiza cada uma das faculdades superiores com a de filosofia. A intenção do autor na reunião das dissertações, segundo ele, é criar uma unidade sistemática. No prefácio à edição do livro, Kant deixa claro seu desacordo com a obrigatoriedade a ele imputada de não tratar de assuntos religiosos em suas aulas. Segundo o autor, em 1788 foi feito um *edito de religião* seguido de uma censura pública, os quais limitavam a expressão literária e docente a fim de normalizar a ação dos filósofos. Kant foi questionado pelo rei Frederico II sobre sua ação pedagógica e literária. As acusações foram feitas em dois sentidos: (1) na utilização da filosofia para a degradação e deformação das doutrinas religiosas e (2) no não cumprimento de seu dever de obediência no que dizia respeito a suas obrigações como *mestre da juventude*.

não estaria submetida à doutrina imposta pelo governo e teria a liberdade de julgar, de procurar a verdade e a proferir publicamente. Sem essa liberdade não seria possível trazer a verdade à luz. No entanto, essa liberdade não poderia ameaçar ou colocar em risco a ordem instaurada. Segundo Pagni (2002, p.118), a *Faculdade de filosofia* não interferiria nos assuntos do Governo e não colocaria em risco a ordem civil instaurada, pois a ela caberia exercer o papel "da crítica dos objetos das outras ciências na interlocução com os práticos formados nas Faculdades superiores, fazendo-os rever suas doutrinas e a instrução do povo".

Considerando a relação entre o uso público e o uso privado da razão com as Faculdades inferior e superiores, podemos aproximar as Faculdades superiores (e o seu ensino voltado para a doutrinação do povo) à preparação do homem para o uso privado da razão. À Faculdade inferior caberia o ensino do uso da razão pública, preparando o homem para sua utilização autônoma e livre. Nesse sentido, apesar de a filosofia ser colocada no rol inferior das Faculdades, Kant (1993, p.22) explicita que

> Reside, porém, na natureza do homem a causa por que semelhante vantagem (da liberdade) é denominada inferior; com efeito, quem pode mandar, embora seja um humilde servo de outrem, imagina-se superior a outro que é, sem dúvida, livre, mas a ninguém tem de dar ordens.

O título de *inferior* e a suposta inferioridade da filosofia estariam apenas no poder de autoridade que esta tem em relação ao povo. As Faculdades superiores teriam o poder de ingerência nas decisões e no que é transmitido às pessoas, enquanto a filosofia não teria poder algum, nem de mando, nem de ingerência ou de decisão. Desse modo, as Faculdades superiores teriam a autorização governamental para se expor publicamente, uma vez que sua função seria a manutenção da ordem estabelecida. No entanto, a exposição pública de suas afirmações não faz essas Faculdades serem detentoras do uso público da razão. Para Kant, o problema maior não está na autoridade das

Faculdades superiores em relação ao público, mas na desautorização da filosofia em proferir publicamente os seus resultados, restando a ela apenas um debate com os seus pares ou com os eruditos das Faculdades superiores. Nesse sentido, Kant localiza a problemática do *não esclarecimento* na predileção dos governantes pelas Faculdades superiores, tendo como finalidade o controle social, cuja função é inibir o homem de fazer uma problematização dos pressupostos doutrinários enunciados pelos doutos das Faculdades superiores. Esse fato gera o apaziguamento do uso público da razão, submetendo-o ao instituído. Para Kant, a solução para esse problema só seria dada quando

> acontecer um dia que os últimos se tornem os primeiros (a Faculdade inferior a superior), não decerto no exercício do poder, mas no aconselhamento de quem o detém (o governo), que depararia assim na liberdade da Faculdade filosófica e na sabedoria que daí lhe adviria, bem mais do que na sua própria autoridade absoluta, com meios para a obtenção de seus fins. (ibidem, p.41)

Nesse sentido, Kant reivindica a possibilidade de a filosofia não se restringir ao debate interno com as outras Faculdades, mas ser utilizada publicamente por todos e ensinada a todos, até mesmo como conselheira nos problemas enfrentados pelo governo. As decisões não partiriam das dogmatizações ou das doutrinas das Faculdades superiores, mas do uso da razão e da crítica própria da *Faculdade de filosofia*. Kant aponta, assim, para a existência da desigualdade no uso e na divulgação da razão privada (divulgada pelas Faculdades superiores) em relação à razão pública (aprendida por meio da filosofia). Essa desigualdade faz que sejamos instrumentos de dominação e, por não termos acesso ao uso da razão pública, nos tornemos escravos do pensamento produzido por outros. A conciliação entre as razões dar-se-ia apenas quando fosse permitido e divulgado o uso da razão pública, quando as pessoas fossem formadas para utilizá-la livre e autonomamente. Assim, o problema não estaria nas normas, nas regras, nas leis, mas no modo como estas são transmitidas sem

que o sujeito possa submetê-las ao crivo da razão e problematizá-las para estar ciente e convencido delas mesmas. Nesse sentido, Kant afirma que

> Não nos admiramos de sermos seres sujeitos às leis morais e determinados pela nossa razão à sua observância, inclusive com sacrifícios de todos os confortos da vida a elas antagónicos, porque obedecer a tais leis radica objetivamente na ordem natural das coisas como objecto da razão pura: sem correr sequer alguma vez ao comum e são entendimento inquirir de onde nos possam vir essas leis, a fim de adiar porventura a sua observância, até conhecermos a sua origem, ou dúvida da sua verdade. (ibidem, p.71)

A obrigatoriedade estaria, assim, no uso público e privado da razão e na observância dos resultados alcançados pelo uso correto desse bem da humanidade. Isso porque, para Kant,

> a filosofia não é uma ciência das representações, conceitos e ideias, ou ainda uma ciência de todas as ciências, ou ainda algo de semelhante, mas uma ciência do homem, do seu representar, pensar e agir; – deve apresentar o homem em todas as suas partes constitutivas, tal como é e deve ser, i. e., tal como suas determinações naturais como também segundo sua condição de moralidade e liberdade. Ora era aqui que a antiga filosofia assinalava ao homem um ponto de vista inteiramente incorreto no mundo, ao fazer dele, neste último, uma máquina que, como tal, deveria ser de todo dependente do mundo, ou das coisas exteriores e das circunstâncias; fazia, portanto, do homem uma parte quase simplesmente *passiva* do mundo. – Apareceu agora a *Crítica da Razão Pura* e atribuiu ao homem no mundo uma existência plenamente *activa*. (ibidem, p.85-6)

Desse modo, Kant reverte o sentido dado à filosofia do seu tempo atribuindo-lhe outra função: a de ser uma crítica do pensamento. A filosofia teria, então, um papel central na formação do homem, criando as condições para a boa utilização do seu pensamento. À filosofia caberia a função de ser a *Hofmeister* da sociedade.

Tendo em vista a passagem aqui referida, podemos entender a máxima kantiana, *não se ensina a filosofia*, proferida em *Arquitetônica da razão pura* (terceiro capítulo da segunda divisão da *Crítica da razão pura*). Isso significa que o ensino da Filosofia, com uma ênfase em seu conteúdo, jamais criaria as condições para o aluno aprender a filosofar, uma vez que, com o ensino de um conteúdo da filosofia, aprende-se tão somente um *conteúdo* ou uma *história da filosofia*. Para Kant, a verdade filosófica não está dada, mas precisa ser construída. Daí que a formação da razão não deva consistir unicamente na instrução. Diferentemente, o que deve estar em pauta é a formação para a aprendizagem do modo de usar corretamente a razão; o que, para ele, constitui o próprio filosofar.

Desse modo, se pudéssemos imaginar um programa educativo kantiano, este estaria fundado nesta máxima: não ensinar a Filosofia como uma acumulação de conhecimento, mas "ensiná-la" como um modo de formação do homem para o filosofar, para fazer um uso do pensamento crítico e, assim, ser autônomo. Nesse sentido, concordamos com a interpretação de Pagni (2002, p.120), segundo a qual,

> pode-se dizer que o ensino da filosofia enquanto um aprender a filosofar estaria suposto em todo programa educativo elaborado pela pedagogia kantiana, mas só seria plenamente apreendido nos termos supra-expostos na Faculdade de filosofia [...]. Porém, isso só seria possível pela aquisição da cultura e pelo cultivo da própria razão, dependendo de um método, que em muitos aspectos seria semelhante ao método da filosofia, a partir do qual as crianças e os jovens aprenderiam a pensar o que fosse necessário à sua vida prática e, quem sabe, ao próprio pensar [...].

Pensar não significaria, então, ser um erudito ou um profundo conhecedor de toda a história do pensamento; o "ensino da filosofia" deveria se concentrar, assim, no exercício do uso da razão; exercício esse que possibilitaria ao homem fazer o uso correto de sua razão com autonomia e liberdade.

A discussão kantiana não está diretamente focada no aspecto formativo entendido comumente como uma discussão sobre a educação (a não ser, especificamente, em *Sobre a pedagogia*). Contudo, concordamos com a advertência feita por Santos (1988, p.166-7), de que

> o reconhecimento da importância da educação na filosofia de Kant não representa um desvio secundário relativamente aos seus interesses filosóficos fundamentais, mas é um tópico para onde confluem as dimensões mais sensíveis da visão kantiana do mundo. Com efeito, a filosofia moral, a filosofia política, a filosofia da história kantianas convergem para a educação, entendida num sentido amplo, ou seja, simultaneamente como educação do indivíduo e, segundo expressão de Lessing, como "educação do gênero humano". Nisso cumpria Kant, à sua maneira, o projeto da *Aufklärung,* profundamente marcado por um impulso pedagógico, ao mesmo tempo [em] que comungava, no essencial, dos ideais de Rousseau.

Notamos, assim, que a preocupação kantiana com a formação do sujeito não se limita à preparação para o convívio social e para a obediência às leis; ela possibilita também a consolidação da autonomia no uso da razão. O objetivo de Kant reside na elaboração de fundamentos filosóficos que tornem possível a utilização da razão. Por isso, na *Crítica da razão pura*, pretende problematizar a questão dos limites da razão, ou seja, determinar até que ponto a razão seria um instrumento para encontrar a verdade.

Hegel. O ensino da Filosofia e o papel do professor filósofo

Apesar de não ter escrito nenhuma obra que tratasse essencialmente da questão educacional ou do ensino da Filosofia, de forma geral os temas desenvolvidos por Hegel tangenciam preocupações concernentes a esses dois assuntos, especialmente no que diz respeito à formação (*Bildung*). Hegel sempre esteve envolvido profissio-

nalmente com o ensino e com o ensino da Filosofia. Podemos dizer que esse vínculo se inicia logo após receber o título de *magister philosofiae* (1790), mas é apenas em 1793 que inicia a profissão de professor, após abandonar sua formação de pastor protestante. Inicialmente, Hegel foi preceptor privado (professor particular) entre 1793 e 1800 nas cidades de Berna (1793 a 1796) e Frankfurt (1797 a 1800), e depois, de 1801 a 1806, exerceu a função de professor de Filosofia da Universidade de Jena, cargo do qual pediu demissão após a guerra entre a Prússia e o exército de Napoleão. Os anos de 1807 e 1808 foram os únicos em que Hegel ficou afastado das atividades docentes, ao aceitar a proposta de seu amigo Niethammer para ser redator do jornal *Bamberger Zeitung*. Depois desse período, assumiu a função de diretor e professor de Ciências filosóficas preparatórias no Ginásio de Nuremberg.[50] Em 1813, tornou-se responsável por toda a atividade docente da cidade ao tomar posse do cargo de conselheiro escolar. Nesse mesmo ano, deixou essas funções para se dedicar ao ensino universitário, assumindo uma cátedra na Universidade de Heidelberg e, posteriormente, em 1818, substituiu Fichte na Universidade de Berlim, onde permaneceu como professor de Filosofia até sua morte, em 1831.

Durante o período em que exerceu a função de diretor em Nuremberg, Hegel escreveu alguns documentos cujos temas eram a educação, a formação (*Bildung*) e o ensino da Filosofia. Seu pensamento sobre a educação pode ser encontrado de forma mais precisa nos seguintes textos: *Discurso ao reitor Schenk* (1809); *Discurso de encerramento dos anos letivos*, de 1809, 1810, 1811, 1813, 1815.[51] Nesses discursos, Hegel dedicou-se à questão do ensino e da forma-

---

50 Na Alemanha do período em que Hegel foi professor e diretor, o Ginásio correspondia aos quatro últimos anos que os alunos estudavam antes de entrar para a Universidade.

51 Esses documentos foram compilados sob o título de *Nürnberger und Heidelberger Schriften*. Utilizamos aqui a tradução espanhola desses escritos publicada sob o título *Escritos pedagógicos* (1991). Esses textos podem ser encontrados também traduzidos para a língua portuguesa pela editora Colibri (1994).

ção daqueles que ingressavam no Ginásio, às políticas educacionais e à organização do ensino. Notamos o interesse de Hegel (1991c) pelo tema da educação em uma carta escrita a Niethammer, na qual afirmava ter a intenção de escrever um livro que se dedicasse especificamente aos problemas educacionais e versasse sobre a pedagogia política. As ideias sobre o ensino da filosofia podem ser encontradas mais especificamente no informe a Niethammer, de 1812 (*Acerca da exposição da filosofia nos Ginásios*), e no informe ao Ministério do Culto do Reino da Prússia, de 1822 (*Acerca do ensino da filosofia nos Ginásios*). Nesses relatos, Hegel (1991b, 1991e) desenvolve suas ideias sobre a organização do ensino da filosofia nos Ginásios. Em um terceiro relatório enviado a Raumer, professor e conselheiro do governo prussiano (*Acerca da exposição da filosofia nas Universidades*), em 1816, Hegel (1991d) apresenta seu pensamento sobre o lugar da filosofia, sobre os conteúdos a serem ensinados em cada uma das etapas da formação e sobre a maneira como a filosofia deveria ser ensinada no Ginásio e na Universidade.

Quando comparamos as ideias apresentadas por Hegel nos dois informes sobre a filosofia no Ginásio, notamos que, no primeiro informe, expõe mais detalhadamente como as *ciências filosóficas preparatórias* precisariam se apresentar nesse momento, evidenciando os *conteúdos* que deveriam ser desenvolvidos em cada um dos quatro anos relativos a esse período de formação e a *metodologia* que deveria ser utilizada para ensiná-los. Já no segundo informe, ele é um pouco mais reticente quanto ao lugar da filosofia no Ginásio. Diferentemente daquele, neste ele demonstra a importância de outros conhecimentos que poderiam contribuir para a formação do homem. É importante notar, contudo, que as situações nas quais Hegel escreveu tais informes eram diferentes. O primeiro foi escrito como uma resposta ao *Conselheiro escolar superior do Reino da Baviera,* Immanuel Niethammer, no momento em que Hegel ocupava o cargo de diretor e professor de Filosofia no Ginásio. Nessa situação, ele estava convivendo com problemas bem específicos relacionados à função do ensino da Filosofia nessa etapa de formação, aos conteúdos e à metodologia para ensiná-los. Dessa forma,

procurando indicar as condições necessárias para a efetivação desse ensino, apresenta algumas soluções para as questões que envolviam tal momento. No momento em que escreveu o segundo informe, Hegel já era professor na Universidade e, por isso, os problemas com os quais se deparava eram outros. Estes, diferentemente daqueles, eram relativos à falta de preparo no conhecimento da *língua materna* e da *cultura geral* dos alunos que iniciavam o curso universitário. Isso fez que reavaliasse sua posição com relação ao ensino da Filosofia no Ginásio, dando ênfase à necessidade de uma formação mais geral, por meio do estudo dos clássicos e das línguas grega e latina.

Apesar de não evidenciá-las nesses escritos, Hegel tinha sérias dúvidas sobre a permanência do ensino da Filosofia no Ginásio. Isso é discutido por ele tanto no informe de 1822 como na carta escrita a Niethammer em 23 de outubro de 1812, por ocasião do envio do informe sobre o ensino da Filosofia no Ginásio. Nessa carta, faz a seguinte afirmação:

> falta ainda [no relatório de 1812] uma observação final que eu, entretanto não acrescentei, dado que acerca deste ponto ainda estou em conflito comigo mesmo – a saber, que talvez todo o ensino da filosofia nos ginásios poderia parecer supérfluo, que o estudo dos antigos é mais adequado para a juventude ginasial e que *segundo sua substância* constitui a verdadeira introdução à filosofia. (Hegel, 1991e, p.181)

Outro motivo que o levou a não apresentar esses pontos de tensão no relatório foi a posição que ocupava em relação ao ensino da Filosofia: como professor, não poderia posicionar-se contra sua especialidade e, em especial, contra seu próprio posto de trabalho. Apesar disso, como *filósofo-pedagogo*, sentia-se incitado a pensar sobre o assunto.

A apresentação que aqui fazemos do pensamento de Hegel sobre o ensino da Filosofia divide-se em três momentos: no primeiro, procuramos pontuar os conteúdos que julga necessários para a formação do pensamento filosófico; no segundo, apresentamos a questão

do método e a sua relação com os conteúdos no ensino da Filosofia; finalmente, no terceiro momento, procuramos entender a função que o professor exerce nesse ensino.

Hegel quer evitar que o ensino da Filosofia se restrinja a um mero exercício de reflexão sobre algo. Ao contrário, afirma que modos mais elevados de pensamento devem ser oferecidos aos alunos, para que, assim, tenham a oportunidade de se desprender do mundo sensível e experimentar novas maneiras de pensar: a dialética e a especulativa. Com isso, a intenção de Hegel é criar um campo próprio para o ensino da Filosofia como um saber que tenha um conteúdo específico, evitando, justamente, que ele seja feito de maneira voluntariosa. Essa preocupação também está presente no texto de 1816 sobre o ensino da filosofia na Universidade, no qual, diferentemente do texto de 1812, não aborda os conteúdos que precisam ser ensinados, concentrando sua apresentação nas condições de desenvolvimento de um pensamento filosófico no curto espaço de tempo reservado para a filosofia nessa etapa de formação (normalmente seis meses).

Hegel (1991e) divide o informe *Acerca da exposição da filosofia nos Ginásios* em dois aspectos: *as matérias do ensino mesmo* (temas e conteúdos) e o *método*. Fundamentado na *Normativa*, que regimentava o ensino daquele período, o ensino da Filosofia nos quatro anos do Ginásio era disposto em três etapas: *inferior* (*Unterklasse*), *média* (*Mittelklasse*) e *superior* (*Oberklasse*). Para a primeira, era estabelecido o conhecimento da *religião*, do *direito* e dos *deveres*; para a média, que durava dois anos, da *cosmologia* (*Teologia natural* em conexão com as *Críticas kantianas*) e da psicologia; para a etapa final, da *enciclopédia filosófica*.

No que se refere à primeira etapa do ensino da Filosofia, Hegel diz estar de acordo com a *Normativa*, uma vez que "A exigência que se apresenta habitualmente a um ensino introdutório da filosofia consiste certamente em que se inicie pelo existente e que, a partir daí, se faça avançar a consciência ao mais elevado, ao pensamento" (1991e, p.134-5). Nesse sentido, prefere alterar a sequência dos conteúdos a serem ensinados, começando pelo direito, especialmente pela temática da liberdade, e avançando para as questões da moral,

até chegar aos níveis mais elevados de pensamento requeridos pela religião. Esse movimento do *direito* à *religião*, para ele, possibilitaria ao estudante iniciar seus estudos por conceitos bastante simples e facilmente determináveis, uma vez que estes possuem certa aplicabilidade. Assim, aos poucos, os alunos podem aprender o exercício da abstração, a qual se configura como primordial para o pensamento filosófico. Para Hegel, uma ciência que contribui para esse movimento é a *lógica*, por apresentar um caráter abstrato e um conteúdo que se distancia da realidade imediata. Porém, a *ciência da lógica* não poderia ser uma disciplina inicial, porque não desperta tanto interesse nos alunos quanto aquelas que têm determinações práticas, como é o caso da liberdade. Notamos que a preocupação de Hegel não está apenas na apresentação de um conteúdo a ser ensinado, mas em sua acessibilidade.[52] Por isso, procura encadear os assuntos de forma a aproximar os alunos do gosto pelo estudo da filosofia, sem perder o rigor filosófico no ato de ensiná-la.

Nos dois anos da segunda etapa do ensino ginasial, são desenvolvidos os conteúdos *teórico-espirituais*, que compreendem o *lógico*, o *metafísico* e o *psicológico*. Para Hegel, o ensino deveria ser iniciado pelo conteúdo lógico, que é mais fácil do que os demais, porque possui um caráter *abstrato* e determinações mais simples quando comparado ao metafísico e ao psicológico. Na *ciência da lógica* está implícita, ainda, uma parte dos conteúdos da *cosmologia*, cuja ênfase, segundo a *Normativa*, deveria se dar em uma parte da *cosmologia antinômica* kantiana. Essa corresponde à *teologia natural dialética*, na qual Kant desenvolve mais a *lógica dialética* do que a metafísica propriamente dita. Apesar de Hegel afirmar a necessidade de se conhecer a fundo o pensamento kantiano, não concorda que o ensino da lógica deva se limitar a esse autor, sendo necessário o estudo da

52 Não concordamos com a dicotomização comumente feita quando se compara o pensamento de Kant e Hegel sobre o ensino da Filosofia, em que um é colocado contra o outro a partir de uma simplificação exacerbada do pensamento desses autores, como se Kant estivesse preocupado apenas com o ensino do filosofar e Hegel, com o ensino de um conteúdo filosófico.

lógica objetiva[53] (que consiste na superação da lógica formal e da lógica kantiana) por ele formulada, na qual procura apresentar a *ciência da lógica* em *sua verdadeira dignidade*. Restaria, assim, o conteúdo propriamente *cosmológico* requerido pela *Normativa*, o qual Hegel não considera interessante para o processo formativo, pois "o *mundo*, a *matéria* e coisas desse tipo constituem um lastro inútil, um produto fantasioso da representação, que não possui valor algum" (1991e, p.136). Ao contrário, deve-se centrar a atenção na *teologia natural* e na *teoria da religião*, de Kant, uma vez que seria muito mais importante proporcionar um conhecimento acerca das provas da existência de Deus e uma familiarização com a crítica kantiana sobre esse assunto, para que se torne possível fazer uma *nova crítica* à crítica kantiana.

Hegel chama a atenção para o cuidado que é preciso ter com o conteúdo da *psicologia* nessa etapa da formação. Segundo ele, o ensino da Psicologia pode ser danoso para a formação se ela for entendida em seu sentido mais trivial, conforme as formulações da *psicologia empírica*, encontrada na teoria da *psicologia para crianças*, de Campe. O mesmo ocorre com a psicologia de Carus, que Hegel avalia como *carente de vida e de espírito*. Ao contrário, para ele, a *psicologia* é uma ciência que se estabelece em dois níveis de pensamento: o *concreto* e o *espiritual*. Por esse motivo, ela é mais complexa do que a lógica, a qual se estabelece em fundamentações puramente abstratas. Portanto, o ensino da Lógica deveria preceder o da Psicologia.

Com relação ao ensino da Psicologia, Hegel o divide em duas partes: a do espírito que se manifesta e a do espírito *em-si* e *para-si*. Segundo ele, essa separação tem por objetivo entender de que forma

53 A obra *Ciência da lógica* (1817), de Hegel, é dividida em dois volumes: a *Lógica objetiva* e a *Lógica subjetiva*. Quando Hegel fala da *lógica objetiva* em *Acerca da exposição da filosofia nos Ginásios*, que foi escrito em 1812, possivelmente esteja se referindo à primeira parte desse volume, *A doutrina do ser*, que foi publicada em 1812, pois *A doutrina da essência* só seria publicada em 1813. Da mesma forma, o segundo volume dessa obra também foi publicado posteriormente, em 1816.

> o espírito como *consciência* atua sobre as determinações como se fossem *objetos* e sua ação determinativa se converte para ele em uma relação com um objeto, mas de modo *que ele como espírito* somente atua sobre suas determinações e que as mudanças que se produzem nele são determinadas como suas atividades e assim são consideradas. (ibidem, p.135)

Para isso, na primeira parte, acerca de como o *espírito se manifesta*, Hegel (1992) apresenta os seguintes temas que poderiam ser trabalhados a partir de sua *Fenomenologia do espírito*: a *consciência*, a *autoconsciência* e a *razão*. Especialmente nesta última, apresenta a gradação de *sentimento, intuição, representação, imaginação* etc. Isso permitiria o entendimento do modo como o *espírito se manifesta*. Na segunda parte, Hegel tem por objetivo explicitar a relação do espírito consigo mesmo – como *objeto* de si mesmo e de suas determinações –, o *espírito em-si,* e a relação do espírito com o *para-si*, como caminho percorrido pela consciência de si até a sua efetivação.

Para o último ano do ensino da Filosofia no Ginásio, fica reservado o ensino da *enciclopédia*. O primeiro cuidado a se ter nessa etapa é com a eliminação de qualquer conteúdo que não seja estritamente filosófico, como é o caso da *enciclopédia literária*. Esse tema em específico, além de não contribuir em nada para a aprendizagem da filosofia, é vazio de conteúdo e, por isso, inútil para a formação dos jovens. Para esse momento, que se afigura como o ápice da formação, devem ser escolhidos conteúdos que representem a *universalidade da filosofia* e que correspondam aos *conceitos fundamentais* e aos *princípios* das suas ciências particulares. Para que não se amplie em demasia a quantidade de assuntos, deve-se restringir o ensino aos conteúdos das três *ciências filosóficas fundamentais*: a *lógica,* a *filosofia da natureza* e a *filosofia do espírito*.

A restrição indicada por Hegel tem por objetivo evitar que o ensino *enciclopédico* ocorra como um breve olhar para vários temas filosóficos. Por mais adequado que possa parecer – justamente por se tratar de *temas filosóficos* –, isso poderia acarretar uma visão superficial sobre os temas e sobre o que é verdadeiramente a Filosofia. Além disso, todas as ciências consideradas filosóficas são necessariamen-

te englobadas nisso que Hegel chama de *ciências filosóficas fundamentais*. Ademais, a *lógica* e a *filosofia do espírito* são desenvolvidas mais demoradamente nos três primeiros anos do ensino ginasial. Desse modo, o quarto ano pode ser dedicado ao estudo mais aprofundado da *filosofia da natureza.*

Hegel indica, ainda, ser desejável que se desenvolva, ao final desse período, a *Estética.* Para ele, ao contrário da aridez do estudo da filosofia da natureza, a Estética poderia proporcionar um curso instrutivo e agradável, por se constituir como um conhecimento apropriado para a juventude. Apenas a *filosofia da história* não seria estudada na visão global da filosofia no Ginásio. No entanto, essa deficiência poderia ser sanada, abordando esse aspecto da filosofia no momento em que se estuda a *ciência da religião,* ao se ensinar a *doutrina da providência*. Com isso, Hegel procura evidenciar que o ensino da Filosofia precisa se dar como um ensino *enciclopédico* em seu verdadeiro sentido: *enkyklios + paideia*, ou seja, uma *educação universal*.

No informe de 1822, Hegel reafirma a necessidade de se ensinar os conteúdos fundamentais que havia descrito em 1812, mostrando a importância de seu aprendizado. Além disso, apresenta algumas preocupações acerca da inconsistência na formação das pessoas que entram na Universidade, o que o faz reafirmar sua posição em relação aos conteúdos apresentados no relatório de 1812. Hegel acrescenta apenas um conteúdo nesse relatório em relação àquele: o ensino dos antigos.[54] O objetivo disso é proporcionar aos alunos o

---

54 Hegel tinha profunda admiração pelos pensadores clássicos e considera o estudo de seus textos fundamental para a formação da juventude em geral, mesmo quando o assunto não é a filosofia. No *Discurso de encerramento do ano letivo de 1809*, faz a seguinte afirmação: "Para o estudo mais elevado a base tem que ser e permanecer, em primeiro lugar, a literatura dos Gregos e, em seguida, dos Romanos. A perfeição e a magnificência destas obras-primas deve ser o banho espiritual, o batismo profano que dá à alma a primeira e indelével tonalidade e cor para o gosto pela ciência. E para esta iniciação não é suficiente uma tomada de conhecimento geral e exterior dos Antigos, mas temos de nos entregar a eles totalmente, para nos embebedarmos de seu ar, das suas representações, dos

conhecimento das "grandes concepções históricas e artísticas dos indivíduos e povos, de seus feitos e destinos, assim como de suas virtudes, de seus princípios éticos e de sua religiosidade" (1991e, p.148). No entanto, essa atividade precisa ser feita com muito cuidado, pois é necessário que se tenha a clareza de que o estudo dos antigos e da literatura clássica deve servir apenas como *meio* e não como finalidade do ensino da Filosofia.

Como pudemos notar, Hegel pensa os conteúdos do ensino da Filosofia de tal forma que todos eles se inter-relacionem intimamente, com a função de elevar o conhecimento do estudante para que este tenha condições de compreender a nova etapa do ensino, que é sempre mais complexa. Com isso, ele procura ensinar aos alunos uma filosofia *plena de conteúdos filosóficos* que não se separam do *filosofar mesmo*. Aprendendo os conteúdos da filosofia, os alunos aprendem o exercício de pensamento, e, aprendendo o exercício de pensamento, aprendem os conteúdos da filosofia. Apesar de Hegel apresentar, no informe de 1812, os conteúdos da filosofia especificamente para a formação ginasial, podemos dizer que esses são os mesmos que precisam ser ensinados em qualquer etapa de formação, pois são essenciais para se aprender a filosofia, tendo por objetivo que o pensamento comum se eleve ao *pensamento filosófico*.

Hegel vincula o filosofar ao seu conteúdo a fim de chamar-nos a atenção para um método de ensino da Filosofia presente em seu tempo, o qual desvincula esses dois elementos que, para ele, não poderiam ser separados. Essa metodologia afirmava que, para se ensinar a filosofia, dever-se-ia ensinar a usar bem a razão. Afirmava, ainda, que os conteúdos não eram tão importantes, pois o filosofar não é relativo ao conteúdo, mas à forma de se pensá-lo. Para Hegel, esse procedimento eliminava a possibilidade de qualquer pensamento filosófico, pois valorizava apenas a formalidade do uso da razão,

---

seus costumes, e mesmo, se se quiser, dos seus erros e preconceitos, e nos sentirmos em casa nesse mundo – o mais belo que existiu. [...] Penso que não afirmo demais quando digo que quem não conheceu as obras dos Antigos viveu sem conhecer a beleza" (Hegel, 1994b, p.32).

centrava-se no questionar ilimitado e desenvolvia uma circularidade entre o questionamento e a solução. Enfim, produzia-se uma a-sistematicidade do pensamento e um vazio de conteúdos no filosofar. Tudo isso tem como consequência o esvaziamento das *mentes* em um pensar despropositado que não propicia o pensar filosoficamente. Sem a construção do edifício do pensamento em bases sólidas (no *sistema filosófico*), só se teria um pensamento contingente e fragmentado. Para se evitar essas discrepâncias na compreensão do que é a *filosofia* e do que se deve ensinar no Ginásio e na Universidade, é necessário proporcionar um ensino pleno de conteúdos, pois "As ciências filosóficas contêm, acerca de seus objetos, os pensamentos *universais, verdadeiros*; eles são os resultados do trabalho dos gênios pensantes de todos os tempos" (ibidem, p.141). Para Hegel, um filosofar que se detivesse apenas no ensino do uso da razão e que não estivesse marcado pelos conteúdos filosóficos (mesmo quando o ensino desse modo de pensamento é ministrado aos jovens do Ginásio) não seria em nada útil para o processo formativo dos alunos. O ensino da Filosofia que separa o *conteúdo* da *forma de filosofar* leva o aluno ao erro, por diferenciar algo que não pode ser diferenciado na filosofia: o *filosofar* de seu *conteúdo*. Ou seja, para Hegel, não se pode fazer uma separação entre o *pensar filosoficamente* e o *pensar os conteúdos filosóficos*, os quais dão condições para o filosofar: *Filosofar* é filosofar com conteúdos. Segundo Hegel,

> Em geral se distingue um *sistema* filosófico com *suas ciências particulares* do *filosofar* mesmo. Segundo a obsessão moderna, especialmente da Pedagogia, não se tem de instruir tanto em relação ao *conteúdo* da filosofia quanto se tem de procurar *aprender a filosofar sem conteúdo*; isto significa mais ou menos o seguinte: deve-se viajar e sempre viajar, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens etc. (ibidem, p.139)

Por esse motivo, é de suma importância não só que se tenha uma *metodologia* para se ensinar os conteúdos da filosofia, mas também que se ensine o *método filosófico* de pensamento. *Método* e *conteúdo*

complementam-se no ensino da Filosofia e no próprio filosofar, ou seja, ensinar *conteúdos* da filosofia é *ensinar a filosofar* e ensinar a filosofar é ensinar a partir de um *método filosófico*. A metáfora utilizada por ele no fragmento citado esclarece melhor seu pensamento acerca do vínculo entre método e conteúdo. Para que o viajar realmente se concretize, não basta apenas o deslocamento de um lugar para outro. Ao contrário, é necessário *conhecer* os lugares que se percorrem, as cidades, os rios, os vilarejos, as ruas, os caminhos, enfim, as pessoas com as quais se encontra. Sem se *conhecer* esses elementos (os conteúdos) que compõem o viajar, além de não se aprender o que é viajar, não se viaja verdadeiramente. Com o filosofar ocorre a mesma coisa: é necessária uma imersão em cada um dos elementos fundamentais (conteúdos e método) da filosofia para que se saiba o que é filosofar e para que se aprenda a filosofar. "Assim, quando se conhece o conteúdo da filosofia, não só se aprende o filosofar, mas já se filosofa realmente" (ibidem, p.139).

Os conteúdos e as etapas que Hegel considera fundamentais para o ensino da Filosofia não podem ser diferentes no Ginásio e na Universidade; a diferença estaria apenas na profundidade de sua aprendizagem. Para ele, os conteúdos do ensino da Filosofia são revestidos por três modos de pensamento: o *abstrato*, o *dialético* e o *especulativo*.

> Abstrato, quando se encontra no elemento do pensamento em geral; mas quando meramente abstrato, em oposição ao dialético e ao especulativo, ele vem a constituir o chamado pensamento *intelectual*, que mantém firmes e chega a conhecer as determinações em suas diferenças fixas. O *dialético* é o movimento e a confusão daquelas determinabilidades fixas, a razão *negativa*. O *especulativo* é o racional em seu sentido positivo, o *espiritual*, somente ele é propriamente filosófico. (ibidem, p.141)

Nesse sentido, é essencial que os alunos aprendam os três níveis de pensamento no ensino da Filosofia. Porém, dentre eles, apenas o especulativo pode ser considerado essencialmente filosófico, embora seja o mais difícil de ser realizado. O pensamento dialético e o abstrato afiguram-se como etapas necessárias para o aprendizado e

para a formação do pensamento especulativo, por trazerem em si os conteúdos que compõem o pensamento filosófico. Por esse motivo, o ensino da Filosofia deve se restringir ao exercício desses três tipos de pensamento, respeitando uma sequência que possibilite ao aluno aprender a complexidade de cada uma dessas formas, elevando seu espírito ao pensamento filosófico.

Hegel considera que o primeiro passo para se aprender a pensar filosoficamente é o pensamento *abstrato*. No entanto, faz uma advertência em relação ao cuidado necessário ao se ensiná-lo, para se evitar um erro muito comum: iniciar o ensino pela concretude das coisas ou pela sensibilidade (fazer a abstração do tronco da árvore para compreender o que é um círculo, por exemplo) e, apenas posteriormente, se avançar para outras formas de pensamento mais abstratas. Essa via, além de não ser *científica*, é muito mais complicada quando comparada àquela que tem como ponto de partida a forma abstrata de pensamento em si mesma. Ao contrário, "É preciso que se subtraia da juventude primeiramente a visão e a audição, é preciso que se lhe desvie do representar concreto, que se retire a noite interior da alma, que aprenda a ver sobre esta base, a manter firmes e a diferenciar as determinações" (ibidem, p.142). Desse modo, qualquer referência ou analogia a situações concretas e apelos à sensibilidade deve ser eliminada no ensino do pensar abstrato, evitando-se, assim, a dispersão e o falso entendimento do que é pensar abstratamente. O abstrato só pode ser entendido abstratamente, por isso, qualquer incursão à sensibilidade e à concretude só traria confusão nesse momento da aprendizagem. O suporte a ser utilizado para se ensinar o pensamento abstrato deve ser a *ciência da lógica*, por trazer um conteúdo adequado e, ao mesmo tempo, por evitar o esvaziamento do simples formalismo encontrado nas lógicas formais, que não possuem objetividade e cientificidade. Para Hegel (1968), os elementos essenciais para esse ensino podem ser encontrados em sua *Ciência da lógica*.

A etapa seguinte do processo de ensino deve se dar pelo estudo do pensamento *dialético*, que é mais complexo e mais árido do que o do *abstrato*. De acordo com Novelli (2005, p.142),

> O dialético é o segundo grau da forma e é, de acordo com a apreciação hegeliana, mais difícil e talvez também menos interessante para o aluno. Difícil porque se trata de se deparar com as posições que avaliam as determinações postas pelo abstrato. O momento dialético é o da contestação do antecedente através de novas determinações que ganham visibilidade muito mais pelo embate que promovem do que por si mesmas. Por isso, o momento dialético também pode ser visto como pouco interessante, pois não se trata de "concreção" e nem de "realização".

O ensino do pensamento abstrato, assim, deve preceder o do dialético, tendo em vista a criação de uma rotina, pois a juventude tem mais interesse pelas coisas *materiais* e *concretas*, e a filosofia procura a todo momento distanciar-se justamente desse registro de pensamento. Poder-se-ia, então, iniciar o estudo da dialética pelo modo como esta foi tratada pelos antigos eleatas. Porém, Hegel assume ter conseguido trazer contribuições importantes para se entender a configuração de um pensamento verdadeiramente dialético em sua *Ciência da lógica*. Isso porque, na referida obra, utiliza o método dialético para abordar os conteúdos da *lógica*, pois cada *novo conceito* encadeia-se tendo como referência o movimento dialético que o precedeu, procurando evidenciar a coesão sistemática implicada nesse processo.

Apenas na terceira etapa do método, deve ser ensinado o pensamento *especulativo*, uma vez que, conforme já dissemos, é o mais difícil de ser aprendido pelos alunos. Não se pode confundir aqui o *pensamento especulativo* com especulação. Diferentemente da especulação, que é um questionar inconsequente sem o objetivo de alcançar a verdade, a finalidade do pensamento especulativo é criar condições de dar unidade ao pensamento, para que seja possível se pensar conceitualmente e, assim, *unificar* aquilo que parece ser *oposto* e *contraditório*. Segundo Novelli,

> Em Hegel, a especulação é compreendida como a síntese das determinações da reflexão e da intuição intelectual. O que Hegel pretende é a superação da dicotomia teoria-prática, análise e empiria, e isto é o que opera a especulação que reconhece tanto uma quanto a outra, e que ain-

> da indica uma relação absoluta entre ambas. A separação entre razão e sentidos, sujeito e objeto, é fictícia e pretensiosa porque afirma o caráter absoluto de um e de outro. Isto é, para Hegel, uma inverdade, pois não há sujeito sem objeto, ou seja, a diferença é identificadora pela aproximação e pela unidade e não pela separação. Nesse sentido, a característica principal da *Spekulation* em Hegel é a da união de pensamentos e coisas, opostos e entendidos como distintos. (ibidem, p.138)

Assim, com o pensamento especulativo, é possível elevar a consciência à compreensão do devir da história em seu processo dialético e conferir-lhe unidade. A forma especulativa, nesse sentido, é a superação tanto da abstração quanto da dialética, pois unifica aquilo que ambas fragmentaram.

Como vimos, para Hegel, aprender a filosofar é aprender os conteúdos da filosofia, seus meandros e suas técnicas. Aprender a filosofar tem de ser um processo mediado pela intervenção do saber acumulado pela filosofia. Entretanto, não se faz filosofia apenas estudando a sua história, ou seja, sem que se faça um exercício filosófico. Assim, não se pode separar um aspecto do outro, mesmo porque eles são inseparáveis. Podemos dizer que, para ele, o estudo da filosofia por meio do conteúdo e do método filosófico prepararia o aluno para o bem filosofar, ou seja, o filosofar só se realizaria por aqueles que se apropriassem do saber filosófico e dele fizessem uso. Portanto, conteúdo filosófico e atitude filosófica seriam sintetizados no filosofar. O ensinar a filosofar que ficasse restrito a uma atitude questionadora – que Hegel chamaria de "pseudoatitude filosófica" – não permitiria que o aprendiz superasse o devaneio intelectual de problematização e, além disso, traria como resultado desse processo de pensamento apenas reflexões inconsistentes. Da mesma forma, o aprender a filosofia ou o filosofar não poderia estar restrito ao estudo, ainda que sistemático, da história da filosofia de maneira autodidata, uma vez que não seria capaz de fazer as devidas conexões entre os conteúdos da filosofia e o filosofar. Isso porque não se pode confundir *conteúdos filosóficos* com *história dos conteúdos filosóficos*, sobre a qual um autodidata fundamentaria seus conhecimentos.

Segundo Hegel (1991e, p.141), o ensino da Filosofia na prática educacional de seu tempo não funciona como deveria. Nesse sentido, constata que

> Mediante a aprendizagem, a verdade passa a ocupar o lugar das explicações ilusórias. Só se tem a possibilidade de fazer avançar a ciência mesma e de alcançar nela uma verdadeira peculiaridade quando a cabeça está cheia de pensamentos; porém, isso não é o que ocorre nos centros públicos de ensino e de modo algum nos Ginásios, mas o estudo da filosofia tem de se dirigir essencialmente a esse objetivo, ou seja, que graças a ele se *aprenda algo, se elimine a ignorância, que se preencha com pensamentos e conteúdos a mente vazia e* que se desprenda daquela *peculiaridade natural do pensamento*, quer dizer, da contingência, da arbitrariedade e da particularidade da opinião.

Nesse ponto surge uma figura central: o professor de filosofia, que é, para Hegel (1994, p.23), o guardião da sabedoria.

> O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservá-lo e transmiti-lo à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel, mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor.

Cabe ao professor ser o anunciador e o transmissor dos saberes produzidos anteriormente pela humanidade e pela filosofia. Nesse sentido, existe uma impossibilidade de que o indivíduo aprenda sozinho a filosofia. O filósofo-professor é, então, essencial para conduzir o aluno nessa passagem porque já superou a dicotomia entre o conteúdo e o método, entre a teoria e a prática, sendo capaz, portanto, de fazer as mediações imprescindíveis para o aprendizado dos iniciantes. Hegel (1991e, p.140) compreende que "O modo de proceder para familiarizar-se com uma filosofia plena de conteúdo não

é outro senão a *aprendizagem*. A filosofia deve ser *ensinada e aprendida* na mesma medida em que o é qualquer outra ciência". O professor tem papel fundamental nesse processo, pois ele é o mediador da aprendizagem. Porém,

> o estudo da filosofia é um trabalho próprio, já é uma aprendizagem – a aprendizagem de uma ciência configurada, já existente. Esta constitui um tesouro que consta de um conteúdo adquirido, disposto, formado; este bem herdado existente deve ser adquirido pelo indivíduo, quer dizer, deve ser *aprendido*. O professor o possui; ele o pensa previamente, os alunos o pensam depois. (ibidem, p.141)

A figura do mestre é central para exercer a mediação entre o saber já instituído e aquele que está sendo construído pelo aluno. Assim, ensinar e aprender sempre são atividades mediadas pelo professor, porque não poderiam se dar de forma espontânea ou natural. O homem não teria a predisposição natural ou seria capaz de um autodidatismo. O mestre está além de alguém que apenas explica ou encurta caminhos para seus alunos, ele precisa ser um paradigma do filosofar por já ter uma vivência nessa atividade. Novelli (2005, p.134) bem sintetizou o pensamento de Hegel a esse respeito:

> Aprender é aprender com alguém, por intermédio de alguém, isto é, por um processo necessariamente mediado. Sem intervenção não se pode esperar que a educação se realize. A consciência em Hegel não é um ensimesmamento nem uma auto-suficiência.

Desse modo, podemos entender que a impossibilidade do autodidatismo estaria no isolamento da consciência, o que afastaria o estudante de suas relações socioculturais e isso o impediria de ter uma profunda consciência do seu próprio devir no devir da humanidade. Olhar para seu passado faria que o indivíduo compreendesse a si mesmo no âmago da temporalidade. Por isso, ele tem a necessidade de aprender com alguém e com a própria história da humanidade, ou seja, com toda a história que o precedeu, para compreender, desde seu interior, o seu próprio tempo.

Parece marcar-se no pensamento de Hegel certa oposição ante o pensamento de Kant, especialmente quando o assunto é o ensino da Filosofia. Diferentemente de Kant, Hegel não reconhece no homem uma predisposição ao aprendizado. Esse processo não ocorre espontaneamente, pois, para que seja possível desenvolver a abertura à aprendizagem, é fundamental a passagem do indivíduo pelo processo formativo. Dessa forma, qualquer autodidatismo está fora de questão. Hegel parece propor uma complementação ao entendimento de Kant acerca da função da filosofia e do modo como é ensinada. Sua proposta reside na tese de que não basta *ensinar a pensar*; ensinar os *métodos e os conteúdos da filosofia* é essencial para o processo de formação do homem.

Para que o indivíduo se insira no movimento do *espírito do tempo,* melhor dizendo, no *espírito objetivo do tempo,* é necessário um trabalho pedagógico intenso e sistemático que compreende a recuperação consciente dos produtos do pensamento elaborados ao longo de toda a história da humanidade (poderíamos dizer história *filosófica* da humanidade), para que o indivíduo possa se localizar no devir da história e, assim, integrar-se objetivamente na densidade de seu tempo, de forma a escapar da alienação, entendida como um estado de inércia em relação à sua natureza. Nesse sentido, o caminho para se evitar a alienação é o ensino dos conteúdos e dos métodos do filosofar como caminho para que o indivíduo chegue à compreensão de si mesmo. Esse caminho contribui para que o estudante compreenda intrinsecamente o devir da história da filosofia. Assim, a formação do homem, para Hegel, coincide com o sentido atribuído à noção de *Bildung.* Passando pelo processo de formação (*Bildung*), o indivíduo constrói para si mesmo uma *nova natureza* que se oporia a uma *primeira natureza* cujas características seriam o egoísmo e a imediaticidade dos fatos.

*

Os problemas enfrentados pelos pesquisadores ao refletirem sobre o ensino da Filosofia no Brasil, como pudemos notar, não se di-

ferenciam muito daqueles pensados por Kant e Hegel em seus momentos históricos. Esses problemas são marcados, em ambos os autores, por questões sociais que exigiram um pensamento sobre a importância do ensino da Filosofia, considerando a centralidade das questões educacionais. No caso específico de Hegel, tais questões visavam esclarecer o conteúdo específico que fosse mais viável para cada etapa da formação e a forma metodológica que permitisse uma melhor aprendizagem dos alunos.

O debate sobre a importância do ensino da Filosofia tem predominado nesse campo de estudos. Isso se justifica tanto pelas dificuldades que a filosofia atravessou durante as últimas décadas quanto pelo recente retorno da disciplina nas escolas de todo o país, e, mais ainda, pelo movimento dos filósofos no convencimento das autoridades governamentais sobre a importância da filosofia na formação das pessoas.[55] Nesse sentido, a problemática está centrada, sobretudo, no convencimento da importância do lugar que a filosofia deveria ocupar como disciplina essencial para a formação de uma consciência crítica na sociedade, seja nos moldes kantianos de um aprender a filosofar, seja nos moldes hegelianos de um ensino da Filosofia que se vincula ao ensino de métodos e conteúdos filosóficos.

Os escritos de Kant e de Hegel permitem-nos pensar, juntamente com eles, os problemas de seu cotidiano, auxiliando-nos a pensar os nossos próprios problemas na contemporaneidade. Se atualizarmos o pensamento desses autores e os utilizarmos para problematizar o ensino da Filosofia, notaremos que a crítica por eles realizada poderia ser aplicada aos problemas que enfrentamos atualmente. No entanto, a filosofia – apesar de todo o esforço de Kant e de Hegel no sentido de torná-la algo importante para a sociedade – continua no

55 Fávero et al. (2004) fazem um mapa das condições atuais do ensino da Filosofia no Brasil. A ênfase dada por esses autores é no modo como a disciplina de Filosofia é tratada curricularmente. A seguir apresentam um mapeamento do funcionamento dos cursos de Filosofia nas regiões do país e, por fim, fazem um balanço da atual configuração do ensino da Filosofia. No mesmo artigo, fazem ainda um apanhado da formação dos professores de Filosofia.

mesmo espaço fechado. A função "crítica" está cada vez mais encarcerada dentro de um núcleo de temas considerados como *referências essenciais* para a tematização do pensamento filosófico.

Com base no exposto, questionamo-nos sobre onde estaria o problema. Talvez esteja no modo mesmo de se colocar questões ao ensino da Filosofia, ou, ainda, no modo como esta é tratada na sala de aula. Sempre se retorna às questões da importância, da metodologia e dos conteúdos do ensino da Filosofia, temas que não problematizam a densidade das relações estabelecidas nesse processo e que nos induzem a pensar a partir de um *mesmo* recorte e com o *mesmo* registro. Nesse sentido, vemos as propostas de Kant e Hegel ressoarem nas ideias dos pesquisadores e dos professores, porém de modo a retirar algumas imagens daquilo que esses autores pensaram, para adaptá-las ao contexto contemporâneo.

O mais preocupante disso tudo é que o ensino da Filosofia ficou relegado a um segundo plano na ordem de importância nas pesquisas realizadas pelos filósofos vinculados aos programas de pós-graduação em Filosofia, ignorando a problemática filosófica que se poderia formular a partir do tensionamento dos pressupostos que alimentam seu exercício. A desculpa para esse abandono reside, muitas vezes, em um discurso que considera uma perda de tempo a filosofia se dedicar a pensar "temas de menor importância", como a questão do ensino da Filosofia; ela deveria antes se dedicar a pensar "os grandes temas filosóficos". Esse posicionamento equívoco esquece que grandes pensadores como Kant e Hegel não deixaram de fora do espaço do seu pensamento a questão do ensino da Filosofia, mas antes o trataram de forma implicada no contexto de sua obra, e o modo como esse assunto foi pensado por esses autores não está posto como algo exterior, ou, ainda, heterodoxo às suas teorias filosóficas, mas de forma imanente aos problemas que colocavam aos seus próprios tempos e ao alcance de suas filosofias.

O que foi questionado depois de Kant e Hegel sobre o ensino da Filosofia se restringiu à recorrência daquilo que problematizaram sobre a importância desse ensino para a formação, os temas que o compõem e a metodologia nele utilizada. Nesse sentido, não nos

desprendemos das questões que foram colocadas por esses autores. O resultado muitas vezes alcançado com isso é a recusa cada vez maior em aprender a filosofia por parte daqueles que ainda não foram doutrinados por esse saber e, além disso, a reificação no lugar-comum daqueles já doutrinados. Assim, acreditamos que pensar o problema do ensino da Filosofia não poderia estar restrito a fazer um exercício de reflexão sobre esses três pressupostos (importância, metodologia e conteúdo). Se continuarmos no mesmo registro criado a partir de uma equívoca apropriação de Kant, Hegel e, de maneira mais geral, do modo como o ensino da Filosofia foi e está sendo tratado, não poderemos pensar outros problemas e mesmo outros modos de se ensinar a Filosofia. Se não rompermos com o dogmatismo do modo de questionar o ensino da Filosofia, a resposta ao problema enunciado na nossa apresentação – *o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de Filosofia* – já estaria dada, uma vez que os problemas que poderiam ser pensados precisariam estar restritos (ou se enquadrar) à importância, à metodologia e aos conteúdos a serem ensinados na aula de Filosofia em razão de uma formação crítica do sujeito. Isso nos levaria a contribuir para a centralidade do ensino da Filosofia na transmissão de conhecimentos e, consequentemente, para o distanciamento do ensino da Filosofia do desejo de saber daqueles que têm acesso a ela.

2
O PROBLEMA DO ENSINO DA FILOSOFIA

Pensar sem pressupostos

Conforme pudemos notar no capítulo anterior, as questões sobre o ensino da Filosofia estiveram centradas em certa imagem daquilo que era possível ser pensado no registro dos problemas sociais que afetavam tal ensino, os quais fizeram que os questionamentos que moveram o pensamento dos pesquisadores ficassem encerrados em alguns pressupostos na procura por respostas. Para compreendermos o mecanismo que serve de apoio para a existência dessas *imagens do pensamento* e dos *pressupostos* que perpassam o ensino da Filosofia, torna-se necessário mapear os pressupostos que dão sustentação ao plano de composição no qual o saber filosófico, que ampara o seu ensino, se delineou. Compreendendo o funcionamento dessa maneira de pensar, poderemos encontrar possibilidades de propor uma mudança no modo de problematizar que não esteja vinculada às *imagens do pensamento*, instauradas no movimento da elaboração das formas teóricas que se produziram e se sedimentaram durante séculos. Para isso, procuraremos na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari um caminho que indicie uma atitude ante o pensamento filosófico para que possamos intensificar ainda mais a problematização do ensino da Filosofia que apresentamos na seção anterior.

As condições para essa forma de problematização talvez possam ser encontradas no modo *menor* de nos relacionarmos com o mundo. O conceito de *menor* é encontrado principalmente em *Mil platôs* (Deleuze & Guattari, 1995, 1996 e 1997a), mas já havia sido enunciado em *Kafka: por uma literatura menor* (Deleuze & Guattari, 1977), lugar onde esse conceito é engendrado. Procuramos, então, propor, amparados pela obra de Deleuze e Guattari, a configuração de uma atitude filosófica ante os problemas colocados pela filosofia do ensino da Filosofia. Nossa hipótese é a de que essa atitude possa ser pensada a partir do conceito deleuzo-guattariano de *menor*: uma *literatura menor* (Deleuze & Guattari, 1977, 1995), uma *organização menor* (1995), *modo menor* na música (1995), uma *ciência menor* (1995, 1997a) ou *nômade* (1997a), *lugar menor* (1997a), uma *geometria menor* (1997a), *arte menor* (1997a). A essa lista poderíamos agregar um *fazer menor na filosofia*, o que nos permitiria pensar diferentemente o problema do ensino da Filosofia, inventando problemas que o interpelem de outro modo. Nesse contexto, a proposta de Deleuze e Guattari reside na criação de uma relação de *tensionamento* com a *filosofia maior*, uma posição de resistência às *imagens do pensamento* instituídas e às linhas majoritárias do *fazer* filosófico.

A crítica ao fazer *maior* da filosofia pode ser encontrada na obra *Diferença e repetição*, na qual Deleuze (1968) mapeia os *pressupostos* do pensamento filosófico. Para ele, existem dois tipos de pressupostos: os objetivos e os subjetivos. Os pressupostos objetivos, utilizados pela ciência e pela filosofia, são supostos em um teorema, em um conceito ou em um problema; sua função é servir de *lei,* funcionando como *aquilo que inquestionavelmente todos deveriam saber*. Por exemplo: "o homem é um animal racional" é um pressuposto que, na sua evidência conceitual, não decorre de um modo de elaboração do sujeito. Por seu lado, os pressupostos subjetivos são aqueles que necessitam de uma elaboração do raciocínio para sua conceituação, ou seja, eles não são explicitamente dados. Exemplo disso é o *eu penso* cartesiano, cuja formulação necessita de uma elaboração do pensamento de modo a demonstrar explicitamente que não é possível escapar da constatação de que pensamos e, por isso, somos (Deleuze, 1968).

Para Deleuze, a filosofia pretende escapar o máximo possível dos pressupostos objetivos, de modo a problematizar a consistência da sua "objetividade". No entanto, ela dificilmente consegue se livrar dos pressupostos subjetivos. Um dos exemplos dessa dificuldade enunciada por Deleuze pode ser percebido no modo argumentativo pelo qual Descartes procura escapar do pressuposto objetivo dado pela afirmação de que todo homem é racional, não conseguindo, todavia, escapar do pressuposto subjetivo cuja forma se encontra na explicitação dos argumentos que têm como resultado o *cogito, ergo sum*. Segundo Deleuze (1968, p.170),

> Quando a filosofia assegura seu começo sob pressupostos implícitos ou subjetivos, ela pode fazer-se (jouer) de inocente, pois nada guardou, salvo, é verdade, o essencial, isto é, a forma desse discurso. Então ela opõe o "idiota" ao pretensioso (pédant), Eudoxo a Epistemon, a boa vontade ao entendimento excessivo, o homem particular dotado tão somente de seu pensamento natural ao homem pervertido pelas generalidades de seu tempo. A filosofia se coloca do lado do idiota como um homem sem pressupostos. Mas, na verdade, Eudoxo não tem menos pressupostos que Epistemon; ele apenas os tem, só que sob outra forma, implícita ou subjetiva, "privada" e não "pública", sob a forma de um pensamento natural que permite à filosofia parecer (se donner l'air) começar e começar sem pressupostos.

Desse modo, a filosofia esconde-se sob a alegação de que não tem pressupostos. Contudo, ela sempre os utiliza em sua elaboração do filosofar, seja como um pressuposto teleológico (como fim a ser alcançado) ou como um pressuposto metodológico (como meio de se filosofar).

Para compreendermos melhor o funcionamento da *filosofia maior*, refletiremos mais detidamente sobre o capítulo de *Diferença e repetição* (1968) no qual Deleuze se dedica a pensar *A imagem do pensamento*. Nesse capítulo, Deleuze sintetiza os oito *postulados do pensamento* que compõem os pressupostos da *imagem do pensamento* da filosofia: *o princípio da cogitatio universalis, o ideal do senso comum, o modelo da recognição, o elemento da representação, o negativo do erro,*

o privilégio da designação, a modalidade das soluções e *o resultado do saber*. Podemos dizer que, quando a filosofia utiliza esses postulados, ela se coloca como uma filosofia maior, pois se vincula aos estratos e às correntes de pensamento majoritárias, as quais, segundo Deleuze, poderiam ser caracterizadas pela *imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural* e *moral do pensamento*.

Nossa intenção é apresentar os *postulados do pensamento* criticados por Deleuze com a finalidade de compreender o funcionamento da filosofia maior e, assim, perspectivar as vias possíveis para não se deixar dominar pela dogmatização que a caracteriza. Procuramos, desse modo, evidenciar o espaço de circunscrição de uma *filosofia maior*, para pensar a possibilidade de se fazer uma *filosofia menor do* e *no ensino da filosofia*.

No primeiro postulado da *imagem do pensamento – o princípio da cogitatio natura universalis* – Deleuze versa sobre o pressuposto de que haveria, no ser humano, uma *boa vontade* natural para o pensar e uma *boa natureza* do pensamento. Esse pressuposto funciona como um princípio natural no qual o pensamento se pauta para fundamentar o seu processo de esclarecimento como predisposição não só para o pensar, mas, sobretudo, para o pensar bem. Esse princípio é formulado por Deleuze (1968, p.171) da seguinte maneira: "Muitos têm interesse em dizer que todo mundo sabe 'isto', que todo mundo reconhece isto, que ninguém pode negar isto". Esse pressuposto versa sobre três pilares que constituiriam os valores de verdade implícitos naquilo que se diz: o saber, o reconhecer e a impossibilidade em se negar. Partindo desses três princípios, o filósofo (ou aquele que pensa) seria guiado por aquilo que lhe é natural: o exercício de pensar. Por meio desse exercício natural, o homem caminha em direção ao verdadeiro. Pouco importa se o ponto de partida do filosofar é o objeto ou o sujeito; o que muda é apenas a focalização num desses elementos, pois o pressuposto do que seja pensar e, consequentemente, do que seja filosofar afigura-se como aquilo que permanece. Esse pressuposto funciona, então, como uma imagem pré-filosófica do filosofar que, em seu fazer, não questiona aquilo que se tem como universalmente aceito: o homem pensa e todos sa-

bem o que é pensar, e, por sua natureza, sabem o que é importante ser pensado.

Deleuze recupera Nietzsche para afirmar que esse modo de pensamento pode ser tipificado como um *pensar moral*, pois "só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza e o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro" (ibidem, p.172). Para escapar a esse postulado, é necessário que a filosofia questione aquilo que lhe é pressuposto – todas as suas imagens pré-filosóficas – e liberte o pensamento de qualquer imagem que o determine. Tudo se passa "Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da imagem e dos postulados" (ibidem, p.173). Para Deleuze, seria necessário problematizar aquilo que é universalmente aceito pela filosofia e que ela extrai de forma pura do senso comum: que todos pensam e, por pensarem, sabem o que é pensar. Assim, ele considera necessária uma *má vontade*[1] perante a aceitação de qualquer imagem preconcebida, ou seja, seria necessária uma atitude de resistência ante a participação nesse "bom senso" para que a reversão dos pressupostos da *cogitatio natura universalis* se tornasse possível. Se não escaparmos dessa imagem do pensamento – que se tornou a imagem de direito para a filosofia – não poderemos propor nenhuma outra forma de pensar. A questão do direito ao pensamento, que a filosofia retira do senso comum sem problematizá-lo, é desenvolvida por Deleuze no segundo postulado do pensamento.

---

1 Quando Deleuze (1968, p.171) recorre à noção de *má vontade* (*mauvaise volonté*), remete-se a "alguém, mesmo que seja apenas um, com a modéstia necessária, que não chega a saber o que todo mundo sabe e que nega modestamente o que todo mundo supostamente reconhece. Alguém que não se deixa representar e que também não quer representar quem quer que seja. Não um particular dotado de boa vontade e de pensamento natural, mas um singular cheio de má vontade, que não chega a pensar, nem na natureza nem no conceito. Apenas ele não tem pressupostos. Só ele efetivamente começa e efetivamente repete. Para ele, os pressupostos subjetivos não são menos preconceitos do que os objetivos; Eudoxo e Epistemon são um só e mesmo homem enganador, de quem é preciso desconfiar".

No segundo postulado – *o ideal do senso comum* –, ao afirmar que "'Todo mundo' bem sabe que, de fato, os homens pensam raramente e o fazem mais sob o impacto de um choque do que no elã de um gosto" (ibidem, p.173), Deleuze ironiza os pressupostos de que todo o homem pensa, de que pensar se constitui como *exercício natural* de uma faculdade e de que, de fato, existe no homem uma boa vontade para o pensamento. Segundo ele, pressupor que o pensar faz parte da natureza humana parece dar ao homem não só a possibilidade de encontrar o verdadeiro, mas também uma afinidade natural com a verdade. Poder-se-ia, no entanto, objetar que a filosofia não possui uma atitude passiva para com o senso comum, pois questiona a todo momento essa afinidade do pensamento com o verdadeiro, revelando os seus contrassensos. Todavia, aquilo que ela realmente questiona é a falta de lógica, de métodos e de rigor na argumentação que permitiria alcançar justificadamente a verdade de um determinado fato, e não o *direito ao pensamento* como condição natural do homem. A partir desse pressuposto, a filosofia encadeia uma série de outros pressupostos que visam à legitimação e ao entendimento de *como pensamos* e de *como devemos pensar,* sem se preocupar com a problemática ontológica *do pensamento*.

Para mostrar como o pensamento se desenvolve na sua relação com o conhecer (*re-conhecer*), o terceiro postulado – *o modelo da recognição* – toma como ponto de partida o pressuposto universalmente aceito de que "todos pensam". Assim, *o modelo da recognição* "se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto supostamente o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido..." (ibidem, p.174). Essa confluência das faculdades sobre um objeto traz em seu interior o *reconhecimento* como resultado da concordância entre elas, tendo em vista a identidade desse mesmo objeto. Nesse sentido, a recognição conserva aquilo que é essencial como pressuposto: o modelo do bom, do belo, do verdadeiro, do importante etc. e recorre a esses modelos para encontrar soluções para os problemas, tranquilizando o pensamento: com esse pressuposto, o pensamento *reconhece* o que é importante pensar, por que é importante pensar,

de que modo deve-se pensar aquilo que é importante pensar e o que é necessário pensar para se atingir o ideal do pensamento. A recognição estaria, então, marcada pela *representação* que tem por pressuposto a *identidade*, entendida como correspondência entre o conceito e a coisa, como fundamento do pensamento.

A questão da representação vai ser objeto de uma reflexão mais demorada no quarto postulado, *o elemento da representação*. Para Deleuze, a representação não permite ao pensamento diferenciar-se de seus pressupostos. A única possibilidade de diferenciação estaria na relação entre o *mesmo* e o *semelhante* e entre o *análogo* e o *oposto*. Partindo desses quatro elementos, o pensamento representativo *re-apresentaria* uma série de conceitos que se diferenciam apenas em grau e não em natureza. Nesse sentido, a representação contribui para que os pressupostos do pensamento se mantenham sempre os mesmos, variando apenas entre os dois extremos: entre aquilo que é análogo e aquilo que é oposto. Além de não garantir o pensamento como diferença em si mesma – uma vez que pensa a diferença sempre em relação a algo do qual o pensado se diferenciou –, o problema da representação está em tratar a diferença como erro ou como falsa representação.

O problema do erro é, por seu lado, abordado especificamente no quinto postulado, *o "negativo" do erro*. Segundo Deleuze (1968, p.194), "O erro é o 'negativo' que se desenvolve naturalmente na hipótese da *Cogitatio natura universalis*". O erro vem de uma falsa representação – uma falha no bom senso que toma o senso comum de forma bruta – caracterizada por uma falha na percepção e pelo falso reconhecimento. Esse aspecto já tinha sido desenvolvido por Descartes, nas *Meditações metafísicas*, ao tratar das falsas percepções e dos erros dos sentidos. Assim, o erro não é intrínseco ao pensamento, mas, ao contrário, causado por algo que lhe é externo. Essa falha na percepção produz um encadeamento *negativo* no processo de pensamento, pois conduz a falsas resoluções. Desse modo, a imagem dogmática do pensamento reduz o erro à figura do negativo (a besteira, a maldade e a loucura seriam reduzidas a essa figura), não aceitando as várias formas de pensar como um pensar diferente.

Para explicar a problemática do erro ante a designação, no sexto postulado – *o privilégio da designação* –, Deleuze utiliza como exemplo um professor que pede a um aluno para fazer um trabalho sobre determinado assunto. Segundo ele, nesse tipo de tarefa apenas é possível notar não sensos, imprecisões, abordagens desinteressantes, observações sem importância e, especialmente, a falta de sentido. No entanto, não é possível encontrar erros no resultado. O problema do erro entra pela porta dos fundos, porque a filosofia atribui à proposição um valor de verdade, considerando-a como condição do verdadeiro. O sentido encontra na recognição da própria proposição a sua verdade e também o seu erro. Assim, para Deleuze,

> Remetendo o verdadeiro e o falso à relação de designação na proposição, dá-se um sexto postulado, da própria proposição ou da designação, que recolhe os precedentes e se encadeia com eles (a relação de designação é somente a forma lógica da recognição). (ibidem, p.199-200)

O problema desse postulado é que a verdade e a falsidade do sentido estariam reduzidas à proposição e à sua relação com um fato extraproposicional. A verdade e a falsidade estariam, assim, na adequação possível entre a coisa e a proposição, ou seja, na representação possível de ser feita a partir da proposição acerca da coisa. A verdade é, então, o resultado empírico da relação entre a designação e o designado. O próprio modo de colocar a questão nesse tipo de filosofar já seria uma forma de adequação entre ambos. O problema, se pensarmos a partir dessa imagem dogmática do pensamento, é sempre dado antecipadamente e a resposta é uma busca entre as várias possibilidades de solução. Nesse modo de pensar, o agravante é que, uma vez dada a solução, o problema desaparece, perde sua força e sua função. O pensar seria, então, a busca de soluções para os problemas dados e seria apenas concernente às soluções e não à colocação dos problemas.

Isso nos remete ao sétimo postulado da imagem do pensamento, *a modalidade das soluções*. Sobre esse postulado, Deleuze afirma:

> Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já prontos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam, de início, nada mais que fantasmas. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, e também o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começam com a procura de soluções, só concernem às soluções. (ibidem, p.205)

Nesse sentido, o problema dessa *imagem dogmática* está em não permitir que os próprios problemas sejam formulados, engendrados como uma atividade do pensamento, e também em não permitir que o ato de pensar se constitua na colocação de problemas que afetam o pensamento daquele que pensa. A filosofia parece ser devedora de uma atitude comum que normalmente é utilizada para responder às perguntas difíceis de serem respondidas: o desvio de atenção. Essa atitude tem por objetivo deslocar a atenção daquilo que realmente foi perguntado e que soa como um problema que não tem solução ou como um problema banal, sendo, por isso, considerado como um falso problema. Muitas vezes, quando nos é colocada uma pergunta para a qual não se tem resposta, utilizamos o subterfúgio de invalidar a pergunta, considerando que o modo correto de colocá-la deveria ser outro. Reconfiguramos o problema "original", adequando-o aos problemas cuja resposta já é sabida. Tornamo-nos, assim, escravos das perguntas já formuladas na história do pensamento; escravos porque nos tiram o direito às perguntas, o direito de as colocarmos da forma como as experimentamos, do modo como somos afetados pelos problemas. O que torna essa imagem mais problemática é a inversão entre a questão e a resposta. As questões são colocadas em função das respostas. Isto é, os problemas são colocados em razão das suas possíveis respostas, prováveis ou esperáveis. Kohan (2003, p.222), comentando Deleuze, observa que

> A imagem dogmática apenas consegue construir as interrogações que as possíveis respostas permitem suscitar. Sob esta imagem, só se pergunta o que se pode responder. Considera-se que pensar tem a ver com encontrar soluções – já prefiguradas – aos problemas colocados em função de tais soluções e que os problemas desaparecem com suas solu-

ções. Assim, se situa o problema como obstáculo e não como produtor de sentido e de verdade no pensamento.

Os problemas e as soluções têm, nesse caso, a mesma natureza. A diferença entre eles consiste apenas no modo de enunciação: o modo interrogativo (no caso dos problemas) e o modo explicativo ou proposicional (no caso das soluções). Partindo dessa análise, Deleuze afirma que os problemas e as soluções não podem ter a mesma natureza apesar de estarem intrinsecamente ligados: a solução só encontra seu sentido no problema a ela subjacente. Se, por um lado, os problemas possuem um caráter universal, por outro, as soluções (que podem ser várias) são uma forma particular de resolução do problema. Isso impede que as resoluções possuam um caráter abstrato e universal. Todas as vezes que o problema é colocado as resoluções precisam ser novamente *reelaboradas* e *rearticuladas*. Desse modo, os problemas não desaparecem nas soluções, mas se mantêm distintos e insistentes no movimento de invenção de novas soluções. No entanto, isso só é possível se os problemas não forem dados, se forem inventados e reinventados no movimento de problematização. Os problemas manifestam, assim, uma natureza insistente, enquanto as soluções exercem uma força contrária cuja natureza procura determinar, particularizar e singularizar esses mesmos problemas. Sob essa perspectiva, os problemas passam a desestabilizar as respostas e fazem que elas se movimentem, impedindo-as de se tornarem abstrações universalizantes.

Se as questões dadas não permitem a abertura da problematização, como poderiam elas ser formuladas? Para Deleuze, precisaríamos pensar os problemas em sua relação direta com os signos problemáticos. São os signos que, na sua força, violentam o pensamento. Assim, entramos no último dos oito postulados da imagem do pensamento, *o resultado do saber*. Nesse postulado, é desenvolvida a relação entre o *problema*, o *saber* e o *aprender*. É importante observarmos que as relações que se estabelecem entre o *problema* e o *aprender* são diferentes daquelas que podem ser estabelecidas entre o *problema* e o *saber*. Se, na primeira relação, a afecção pelos signos é deter-

minante para a invenção de uma enunciação dos problemas pelo aprendiz (esses problemas podem ser tanto práticos quanto especulativos), na segunda relação, o saber é determinado pela posse de uma regra ou de um método que define as soluções em razão dos problemas dados. Essa posse inibe a invenção enunciativa, dobrando a força problemática a uma adequação enunciativa aos problemas dados.

Para vincar uma diferenciação entre o *saber* e o *aprender*, partiremos da análise de uma situação específica em que se desenvolve a relação entre o *problema,* a *aprendizagem* e o *saber*: a condução de um automóvel. Quando se tem a intenção de ser o condutor de um veículo, é preciso ter a habilidade de dirigir. Essa habilidade implica um aprendizado que não se restringe ao uso do raciocínio lógico-dedutivo. Ao contrário, ela envolve uma relação que supõe não só uma articulação complexa entre o uso da razão e os reflexos motores, mas também um sublinhar da importância destes últimos a fim de responder prontamente às necessidades de troca de marcha, aceleração, frenagem e reação ao perigo. Quanto mais a pessoa praticar, mais destreza terá para dirigir. Desse ponto de vista, não basta uma relação de saber ante o dirigir, mas, diferentemente, é necessário *aprender a dirigir*. Assim, "Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados face à objetividade do problema" (Deleuze, 1968, p.213-14).

Em si mesmo, o saber pode ser adquirido com a leitura e assimilação das informações presentes no manual de instruções do condutor. Nele são apresentadas as referências a todas as funções e comandos do carro, todos os cuidados que o condutor precisa ter. E, para aprofundar o saber, pode-se comprar uma cartilha que explique *como dirigir em 10 lições*, ou ainda pesquisar e escrever uma tese sobre a condução de um automóvel. A pessoa que passa por essa situação é um *sabedor* do que *é dirigir*, o que não significa necessariamente ter *aprendido* a *dirigir*. Nessa segunda situação, o "saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções" (ibidem, p.214). Nesse sentido, aprender é

> conjugar pontos relevantes de nosso corpo com pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das relações reais do objeto, fornecendo, assim, uma solução do problema. (ibidem, p.214)

O mesmo tipo de aprendizagem ocorre com o pensamento: não há como aprender a pensar utilizando uma cartilha dos *10 passos para aprender a pensar*, e não se passa a pensar melhor com um manual dos *10 passos para se pensar bem*. O método não garante o pensamento, mas apenas regula as faculdades, enquadrando-as na repetição de formas de pensar. Nesse sentido, não há método para se aprender a pensar, há apenas um adestramento das faculdades em razão da repetição de fórmulas. Para Deleuze, o

> Aprender é apenas o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um a outro. [...] a aprendizagem recai sobretudo do lado do rato no labirinto, enquanto o filósofo fora da caverna leva consigo apenas o resultado – o saber – para dele extrair (dégager) os princípios transcendentais. (ibidem, p.215)

Poderíamos dizer que, para Deleuze, quando a filosofia se estabelece nessas imagens dogmáticas do pensamento, ou quando o filósofo se vincula às linhas majoritárias dos temas e problemas históricos, ela se enquadra no *modo maior* de filosofar. Essa vinculação não permite a produção da *diferença*, seja no pensamento, nos problemas ou nas soluções. No entanto, a filosofia pode ser feita de um *modo menor* quando problematiza linhas de intensidade que não se vinculam àquilo que *uma maioria* problematiza, escapando das imagens dogmáticas do pensar. Segundo a leitura de Cardoso Jr. (2006, p.19), para Deleuze,

> toda filosofia é "menor" ou "minoritária", desde que ela se desvincule das grandes linhas de senso comum, consideradas majoritárias, que nutrem uma opinião em torno de uma certa centralidade reconhecida como evidente, para uma maioria ou mesmo para uma minoria.

O fazer *menor* da filosofia não remete, então, à quantidade de pessoas que a fariam ou a fazem, mas ao posicionamento que se assume em face dos problemas. *Maior* e *menor* não são qualificações (bom/mau) ou quantificações (muito/pouco). Remetem antes à função e para o tipo de uso que se faz da filosofia. Nesse sentido, podemos ser uma minoria que aborda certo tema a partir de uma determinada tradição filosófica e ainda estar vinculados a uma filosofia maior, ou ser uma maioria que faz um uso menor da filosofia. O que distingue a filosofia maior da menor é o modo como cada uma se relaciona com o fazer filosófico.

Assim, a filosofia maior vincula-se ao poder das suas próprias constantes e luta pela manutenção destas, enquanto a filosofia menor vincula-se às potências da variação e do escapar dos centros aglutinadores dessas constantes (Deleuze & Guattari, 1995, 1996 e 1997a). Podemos dizer, então, que a *filosofia maior* é aquela que está instaurada e sedimentada historicamente pelo poder de sua inércia e que teria o poder de enunciar os problemas e propor soluções "dignas da filosofia". Nesse sentido, a marca da filosofia maior é a busca pela unidade da representação, pela universalidade dos conceitos, pelo uso correto da razão, pela boa vontade do pensamento e do pensador. A *filosofia menor*, por seu lado, tem como proposta a transvaloração (no sentido nietzschiano da palavra) da filosofia maior por meio da potência da variação (diferenciação). Nesse registro o que importa para esse fazer filosófico é a multiplicidade, a singularidade, a idiotia e a má vontade, características que fazem a filosofia menor combater as relações de força aglutinadoras da repetição do mesmo problema, das mesmas soluções. A filosofia menor é, assim, uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar.

A partir da caracterização feita por Deleuze e Guattari a respeito da filosofia maior, podemos afirmar que boa parte das produções sobre o ensino da filosofia vinculam-se a esse modo de filosofar. Notamos isso especialmente quando deparamos com os problemas debatidos pela filosofia do ensino da Filosofia. Tais problemas são os mesmos encontrados como constantes na história do pensamen-

to, desde Sócrates, ou, mais precisamente, desde o Platão da *Politheia*, e retomados de forma mais pontual por Kant e por Hegel:[2] a importância, os conteúdos e o método de se ensinar a Filosofia. Poder-se-ia objetar que o ensino da Filosofia, conforme apresentamos, é um problema menor para a filosofia e não um problema maior. No entanto, esse problema não pode ser caracterizado como *menor* por ter poucos pesquisadores envolvidos com ele, ou, ainda, por ser considerado pela filosofia como sendo de "menor importância", pois o modo de tratamento do problema do ensino da Filosofia não se distingue do ato de filosofar a não ser pelo tema. Desse modo, não é o fato de serem consideradas como um problema de menor importância que faz das pesquisas sobre o ensino da Filosofia uma filosofia menor, mas é a relação que esse fazer filosófico estabelece com a filosofia maior que faz dela tão "maior" quanto a filosofia maior.

Como vimos no capítulo anterior, os problemas do ensino da Filosofia estão circunscritos por três preocupações que norteiam as pesquisas: (1) o entendimento da importância do ensino da Filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; (2) a reflexão sobre os temas importantes a serem ensinados e sobre o currículo; e (3) a procura por uma metodologia do ensino da Filosofia e do ensino do filosofar. Poderíamos dizer, então, que existem três *imagens do pensamento* por meio das quais sua ortodoxia é circunscrita; elas são o espaço no qual aqueles que se dedicam a pensar o ensino da Filosofia devem se enquadrar e enquadrar suas pesquisas. Esses seriam os lugares-comuns a partir dos quais a filosofia, quando pensa seu ensino, se coloca para filosofar. Para fazer uma filosofia menor, capaz de uma "atitude menor" em face do presente do ensino da Filosofia, seria necessário seguir um caminho muito próximo ao que foi traçado por Deleuze e Guattari ao tratarem da *língua maior*:

---

2 Essa discussão pode ser encontrada nos trabalhos de Horn (2003), Novelli (2005), Pagni (2002) e Gelamo (2007 e 2008), os quais, de certa forma, evidenciam as preocupações desses autores com relação ao ensino da Filosofia.

> Conquistar a língua maior para nela traçar línguas menores ainda desconhecidas. Servir-se da língua menor para *pôr em fuga* a língua maior. O autor menor é o estrangeiro em sua própria língua. Se é bastardo, se vive como bastardo, não é por um caráter misto ou mistura de línguas, mas antes por subtração e variação da sua, por muito ter entesado tensores em sua própria língua. (1995, v.2, p.51)

A partir do pensamento deleuzo-guattariano (tanto daquilo que Deleuze produziu sozinho quanto daquilo que produziu em conjunto com Guattari), procuramos mapear o funcionamento das imagens dogmáticas do pensamento para compreender por que as questões que são colocadas no ensino da Filosofia sempre terminam por recair no mesmo lugar. Conforme dissemos anteriormente, boa parte da pesquisa sobre o ensino da Filosofia está vinculada a um pensamento que procura debater os problemas enunciados como "importantes", tentando mobilizar os pesquisadores para sua resolução. Nessa perspectiva, qualquer problematização ou pesquisa teria de estar vinculada à tematização de maior destaque no momento: o debate sobre a obrigatoriedade, a importância, os conteúdos e a metodologia do ensino da Filosofia. Todavia, a partir do exposto, podemos seguir outro caminho para pensar tal ensino. Um caminho que se inscreve em uma questão específica: como problematizar, de modo menor, o ensino da Filosofia – e entender *o que faz o filósofo quando tem o ofício de ensinar* – para que possamos resistir às forças que a filosofia maior exerce sobre nós e encontrar um começo, que não esteja marcado pelos pressupostos, para o movimento de problematização?

Uma atitude diante dos problemas: a *ontologia do presente*

A partir do olhar aos problemas apresentados por Deleuze sobre as imagens dogmáticas do pensamento e sobre a filosofia menor postulada por Deleuze e Guattari, notamos que o ponto de partida, ou

seja, aquilo que eles chamam de o *começo* do filosofar, pode ser bastante complicado. Isso se torna ainda mais problemático quando deparamos com a inércia ante a problematização e com a sedimentação do pensamento nas imagens dogmáticas nas quais estão fundadas as pesquisas sobre o ensino da Filosofia. Nossa intenção, nesta seção, é encontrar uma fissura que se abra a um modo de pensar *menor*, que não se dobre a essas imagens e que se estabeleça a partir de modos de colocar os problemas que a elas não estejam vinculados, para que possamos, assim, *começar* com uma diferenciação no modo de problematizar o campo do ensino da Filosofia. Esse modo de colocar os problemas pode ser encontrado especialmente na maneira como Michel Foucault e Nietzsche problematizam, cada um com suas preocupações singulares, seus respectivos *presentes*. Vamos, assim, procurar no pensamento desses autores um amparo para que possamos criar condições de problematizar o ensino da Filosofia de tal modo que este não esteja vinculado às imagens do pensamento criticadas por Deleuze, as quais possam se dar como uma *filosofia menor*.

O pensamento de Foucault se desenvolve em um complexo cenário de linhas temáticas que envolvem tanto uma reflexão sobre a história (da sexualidade, da loucura, das prisões) como sobre o problema da subjetividade e, também, sobre o problema da *atualidade* e do *presente*. Ao abordar especificamente esses últimos problemas (da atualidade e do presente), Foucault foi profundamente marcado pelo pensamento kantiano.[3] Procurando romper e, até mesmo, transvalorar as interpretações habituais feitas pelos estudiosos do filósofo alemão, ele faz emergir problematizações que foram pouco observadas na obra de Kant. Partindo da tematização

---

3 A leitura que Foucault faz de Kant não é aquela que habitualmente se faz dele. Foucault se interessa por aspectos pouco explorados em sua obra. Exemplo disso podemos encontrar em dois textos: *What is Enlightenment?* (Foucault, 1994c, v.2, p.1381) e *Qu'est-ce que les lumières* (Foucault, 1994d, v.2, p.1489), nos quais se dedica a estudar um aspecto pouco referido na obra de Kant no contexto do problema da *Aufklärung*: a ontologia do presente. Outro texto a que podemos fazer referência é *O que é a crítica?*, no qual Foucault (2000) apresenta uma leitura original sobre o conceito de crítica em Kant.

kantiana do problema do presente, Foucault assume uma *atitude filosófica* que lhe permite criar um movimento de reflexão por meio do qual vai desenvolver o seu próprio pensamento. Desse modo, nosso interesse específico nesse estudo de Foucault reside na questão da *ontologia do presente,* que ele enuncia a partir de dois artigos, *What is Enlightenment?* (Foucault, 1994c) e *Qu'est-ce que les lumières?* (Foucault, 1994d),[4] nos quais analisa um artigo que Kant escreveu no *Berlinische Monatsschrift* (dezembro de 1784, v.IV, p.481-91), *O que é o esclarecimento?* (Kant, 1985).

Nesses artigos, Foucault indica que Kant foi o grande marco da modernidade por ter fundado as duas grandes tradições críticas entre as quais está a filosofia moderna: a *analítica da verdade*[5] e *a ontologia do presente*.

> Diríamos que em sua grande obra crítica, Kant fundou a tradição da filosofia que coloca a questão das condições sobre as quais um conhecimento verdadeiro é possível e, a partir daí, toda uma parte da filosofia moderna desde o séc. XIX se apresentou, se desenvolveu como uma analítica da verdade. (Foucault, 1994g, v.2, p.1506)

A segunda tradição à qual se refere Foucault nesse fragmento é a *ontologia do presente* ou *analítica do presente*, que, segundo ele, se dedica a pensar uma questão que se coloca ao presente e sobre o presente. Para ele,

> A questão [da ontologia do presente] centra-se sobre o que é este presente, centra-se sobre a determinação de certo elemento do presente

---

4 O primeiro foi originalmente publicado por Rabinow (*The Foucault reader.* New York: Panthenon Books, 1984, p.32-50) nos Estados Unidos sob o título *What is Enlightenment?*; e o segundo, *Qu'est-ce que les lumières?,* pela *Magazine Littéraire* (n.207, maio 1984, p.35-9). Ambos podem ser encontrados no conjunto de textos de Foucault *Dits et écrits*.

5 No texto *La technologie politique des individus*, de 1988 (disponível nos *Dits et écrits*), Foucault utiliza como sinônimo de analítica da verdade o termo *ontologia formal da verdade* (cf. Foucault, 1994g, v.2, p.1632-3).

> que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar entre todos os outros. O que é que, no presente, faz sentido atualmente para uma reflexão filosófica. (ibidem, p.1499)

Segundo Foucault, a partir do século XIX grande parte da pesquisa filosófica desenvolveu-se de maneira particular tendo como fundamento a proposta metodológica kantiana. De modo geral, não podemos dizer que a problemática kantiana seja propriamente a da *verdade*. Kant parece querer entender quais são as condições, as possibilidades e, especialmente, os limites da razão em face dela. Nesse sentido, não é a verdade que está no centro das preocupações kantianas, mas a *razão* que tem como função natural a reflexão sobre si mesma e sobre o conhecimento da verdade. Segundo Deleuze (1976, p.13), concordando com a leitura de Foucault, Kant faz "Uma crítica imanente, a razão como juiz da razão, eis o princípio essencial do método transcendental. Esse método propõe-se determinar: 1 – A verdadeira natureza dos interesses ou fins da razão; 2 – Os meios de realizar esses interesses". A tradição da analítica da verdade fundamenta-se a partir desses pressupostos kantianos, pois tem como principal preocupação a determinação das condições do conhecimento para que este seja verdadeiro e se estabeleça como conhecimento científico. Desse modo, parece-nos que um princípio de reflexão se estabelece para a analítica da verdade: o fato de que a verdade é algo que pode ser encontrado. E, uma vez encontrada, essa verdade passa a servir de critério e de paradigma para a reflexão.

Sob essa perspectiva, a verdade é decorrente da natureza ou da essência das coisas e, por isso, o trabalho do pensamento deverá encontrar os critérios precisos de análise para que seja possível enunciar a verdade sobre a natureza e sobre a essência das coisas. Nesse sentido, o pensamento se sedimenta em um modo de funcionamento no qual o principal interesse reside no encontrar da verdade acerca das coisas a partir de um método que o direcione para atingir esse objetivo. A partir dessa sedimentação, cria-se um *regime de verdade* que passa a *sujeitar* o pensamento e ditar *o que deve* ser pensado e *como* uma coisa deve ser pensada, fazendo surgir um "lugar-comum"

no discurso filosófico e científico, onde qualquer forma de pensamento que não se circunscreva na procura da verdade e que não siga um método é entendida como falsa.

Pensada assim, a noção de analítica da verdade conflui, de algum modo, com a análise feita por Deleuze (1968) sobre os pressupostos do pensamento, ao analisar os seus postulados em *Diferença e repetição*. Conforme pudemos notar na seção anterior, Deleuze mostra que o pensamento fundado nesses pressupostos é problemático, uma vez que ele pode nos conduzir a *pseudoproblemas*. Para Deleuze, a maneira como os pseudoproblemas são formulados já é uma tentativa de formulação-problema relacionada a uma resposta já elaborada e sabida que, por sua vez, está ligada a uma *imagem do pensamento*. Os pseudoproblemas, assim, são concebidos segundo uma imagem do pensamento ligada a uma busca de verdade em suas respostas. Em outras palavras, os pseudoproblemas são postulados que funcionam de forma a adequar os significados a significantes universais, a respostas já conhecidas. Esse tipo de produção de conhecimento tenta encontrar nos significados e significantes convencionados uma maneira de *representar* um problema, de achar a *representação* de um problema que remeta aos significantes universais. Desse modo, os pseudoproblemas servem de pressuposto para o pensar.

Esse mesmo modelo de pensamento foi amplamente utilizado para se pensar a educação. De acordo com Bárcena (2005, p.66), a educação, em uma de suas vertentes, "é entendida como um objeto de estudo ou conhecimento científico-tecnológico, um tipo de discurso que faz abstração do oral, do particular, do local e do temporal, para encaminhar-se à escritura científica, ao universal, ao geral e ao atemporal".

Trazendo essa discussão para o âmbito das relações entre a filosofia e o ensino da Filosofia, a procura de verdades que pudessem assegurar o *verdadeiro ensino da Filosofia* fez que se criassem, nas pesquisas sobre o assunto, inúmeros modelos para servir de fundamentação àqueles que se propusessem a pensar o ensino, tendo como parâmetro os resultados esperados pela sociedade científico-filosó-

fica. De certo modo, o ensino da Filosofia também se pautou durante muito tempo, ainda que com exceções, pela busca desses mesmos critérios universais. Pensava-se que, desse modo, se encontraria aquilo que seria "verdadeiro" e "necessário" na intenção de produzir um ensino "rigoroso" (conforme pudemos notar nas pesquisas que se desenvolvem tendo como mote a importância, os métodos e os temas do ensino da Filosofia, e os critérios ortodoxos aos quais as pesquisas são submetidas). O ensino da Filosofia foi concebido justamente como a interface entre um saber filosófico, capaz de julgar os temas a serem ensinados, e um saber científico, detentor de estratégias sobre o modo de se ensinar.

Esses critérios do discurso educacional e do ensino da Filosofia concordam com aquilo que Kastrup (1999, p.33) entende por "analítica da verdade": "A analítica da verdade estuda as representações e suas condições, encontradas no domínio do sujeito, do método ou da linguagem. Para sustentar a representação, essas condições devem ser invariantes, universais e necessárias, à maneira da ciência".

A procura incessante pela verdade que se pode encontrar por meio de um método fez que o pensamento sobre o ensino se dogmatizasse na tentativa de conhecer a verdade e descobrir a enunciação verdadeira de como se deveria ensinar, quais temas deveriam ser ensinados e, ainda, qual a importância em se ensinar a Filosofia. A pergunta que devemos fazer neste momento é a seguinte: como podemos escapar, no contexto do ensino da Filosofia, desse método de fazer ciência que tem como fundamento a analítica da verdade para, assim, ser possível problematizá-lo? Parece-nos que nossa pergunta pode encontrar respaldo na pergunta de Foucault e, de modo mais remoto, em Kant, especificamente na maneira de colocar o problema de *Was ist Aufklärung?*

Para Foucault (1994c, v.2, p.1506),

> existe na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é aquela que justamente se vê nascer na questão da *Aufklärung* ou no texto sobre a revolução; esta outra forma crítica coloca a questão: "o que é nossa atualidade? Qual é o cam-

> po atual das experiências possíveis?". Não se trata aí de uma analítica da verdade, tratar-se-á do que poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos...

Assim, para escaparmos dos questionamentos que muitas vezes estão reificados e ratificados pela analítica da verdade, e, em nosso caso, nas imagens dogmáticas do pensamento que amparam as questões colocadas sobre o ensino da Filosofia, torna-se necessário tensionar a própria atualidade do ensino da Filosofia para, a partir daí, ser possível *inventar um problema* no interior do qual se problematize a contingência mesma onde o problematizador está imerso. Desse modo, diferentemente da maneira abstrata de colocar questões, a problematização se insere no movimento de produção de realidade imanente[6] relativa à qual não pode se diferenciar nem se distanciar. Na sequência do pensamento de Foucault, esse tipo de problematização filosófica seria decorrente da segunda vertente que surge a partir do pensamento kantiano: a *ontologia do presente*. A ontologia do presente trata de

> mostrar em que e como aquele que fala enquanto pensador, enquanto sábio, enquanto filósofo, faz parte, ele mesmo, desse processo e (mais que isso) como ele tem certo papel a desempenhar neste processo, onde ele então se encontrará, ao mesmo tempo, como elemento e ator. (ibidem, p.1499)

Segundo Foucault, esse modo de tratamento filosófico foi desenvolvido paralelamente ao da analítica da verdade por autores que vão desde Hegel, passando por Nietzsche e Max Weber, até a Escola de Frankfurt. Como explicita no final do seu artigo, Foucault (1994d) assume que a forma de reflexão na qual tem tentado trabalhar e que

---

6 Vamos desenvolver o modo deleuziano de entender a imanência no próximo capítulo; no entanto, podemos adiantar que, para Deleuze, imanente é algo que não pode estar fora da produção problemática, seja uma imagem, seja uma ideia ou uma representação.

fundamenta sua obra é, justamente, a ontologia do presente. Esse modo de fazer filosofia já está manifesto em seus escritos desde os anos 1960. Isso pode ser notado na resposta que dá ao questionamento feito por Caruso ("Qui êtes-vous professeur Foucault", 1994b) sobre o modo como ele classificaria sua obra:

> É bem possível que eu tenha feito alguma coisa que esteja relacionada à filosofia, sobretudo na medida em que, ao menos desde Nietzsche, compete à filosofia a tarefa do diagnosticar e não mais a de procurar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico: dizer aquilo que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer aquilo que nós dizemos. Este trabalho de escavação sob os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensar contemporâneo e, nesse sentido, eu posso me declarar filósofo. (Foucault, 1994b, v.1, p.634)

Assumindo sua condição de filósofo, Foucault sublinha a necessidade de se entender o que é *precisamente* esse *presente* ao qual ele pertence. Dito de outra forma, que tipo de filosofia está fazendo para pensar o seu presente e qual procedimento está utilizando para fazê-la. Esse modo de se posicionar ante os problemas – e, consequentemente, o modo de abordar os problemas que o afetam, sem deles tergiversar para a analítica da verdade – configura-se como uma *atitude filosófica* em face da própria existência, afastando-se de qualquer neutralidade, de qualquer método cujo fundamento esteja na verdade, e até mesmo de qualquer assujeitamento que direcione seu pensamento *àquilo que deve ser pensado* e ao *modo como determinada coisa deve ser pensada*.

Foucault propõe, então, uma atitude em face do *nosso presente* que se apresenta como *problema* que *pede* para ser pensado. Nesse sentido, a *problematização* não é um tipo de análise que parte do filósofo como sujeito enunciador de problemas em relação ao mundo e às coisas, os quais se constituiriam como "objetos" a serem pensados. Produzindo o *distanciamento necessário da realidade* para pensá-la (entendido como critério de neutralidade científica e filosófica),

essa atitude ignora a implicação daquele que pensa no próprio presente *problemático* e *problematizador*. Assim, esse modo de pensar se constitui como um pensamento *crítico* e *imanente* a um *éthos filosófico*[7] no qual não se pode separar o pensamento da realidade problemática, nem mesmo criar um subterfúgio que os conceba separadamente. Por isso, é preciso considerar a ontologia do presente, uma crítica de nós mesmos,

> não como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é necessário concebê-la como uma atitude, um *éthos*, uma vida filosófica ou a crítica daquilo que nós somos é, simultaneamente, análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível. (Foucault, 1994c, v.2, p.1396)

Nesse sentido, a ontologia do presente parte de problemas precisos que remetem diretamente às instâncias de produção de realidade, ou seja, são perguntas que o filósofo faz *a partir do* e *para* o seu próprio tempo. Um tempo no qual ele está necessariamente implicado. Nesse contexto, um problema só é verdadeiramente fértil se for formulado em razão de sua implicação na realidade problemática e circunscrito por ela. O movimento de produção da ontologia do presente não se limita a instalar *problemas* na realidade, mas faz da realidade o seu problema. Desse modo, a ontologia do presente tem como finalidade detectar na atualidade[8] a densidade do problema a ela imanente.

---

7 Segundo Vilela (2007, p.393), "Nos últimos anos do seu trabalho, o tema da descontinuidade dá origem a um tipo de análise ensaiada através da noção de *problematização*, a qual tem profundas consequências no plano das relações entre a filosofia, a história e a política. Nesse contexto, a problematização constitui-se como um pensamento crítico próprio de um *éthos filosófico* cujo modo de interrogação consiste numa prova histórico-prática dos limites que podemos ultrapassar".

8 Segundo Vilela (2007, p.387), "O sentido da actualidade *é* em aberto: ele joga-se a cada momento, em cada acto onde se luta, em cada gesto onde se continua

> Afigurando-se como uma *atitude limite* ao pôr à prova a reflexão crítica de determinadas práticas concretas, essa inquietação reactiva a *herança* de um passado que permanece enquanto questão e exige um *trabalho paciente* sobre os *nossos limites*, de forma a permitir uma *transgressão possível*. Nesse movimento de interrogação, a problematização da actualidade como acontecimento configura-se, então, como um pensamento aberto que acolhe, a um tempo, o já pensado e a possibilidade de, no interior do já pensado, pensar o que ainda não o foi, abrindo-se nesse momento um campo indefinido de possibilidades. (Vilela, 2007, p.393)

A estratégia para se entender *o que é o presente ao qual pertenço* é a do ato de *diagnosticar*. Nesse sentido, vemos ressoar o pensamento de Nietzsche, de quem Foucault se reconhece devedor, no modo de tratamento dos problemas. Encontramos claramente no projeto de crítica à modernidade de Nietzsche, especialmente na obra *Além do bem e do mal*, o filosofar como uma ontologia do presente, ou seja, como uma crítica ao seu tempo, ao seu presente problemático. No parágrafo 58 da referida obra, Nietzsche faz uma crítica contundente à indiferença dos filósofos em relação ao seu tempo e aos problemas que o afetam (precisamente, a falta de uma problematização do presente). Essa crítica pode ser encontrada principalmente no aforismo 24 de *Além do bem e do mal,* onde se lê:

> O sancta simplicitas! Em que curiosa simplificação vive o homem! Impossível se maravilhar o bastante, quando se abrem os olhos para esse prodígio! Como tornamos tudo claro, livre, leve e simples à nossa volta! Como soubemos dar a nossos sentimentos um passe livre para tudo que é superficial, e a nosso pensamento um divino desejo de saltos caprichosos e pseudoconclusões! (Nietzsche, 2005, p.29)

---

ou fende o estado de coisas existente. Por isso mesmo, essa luta implica um acto de interrogar continuamente o presente. A liberdade joga-se – acto a acto – na intensidade de um presente cuja verdade irrompe num corpo que atravessa a realidade, materializando o impossível na sua afirmação de existir".

Esse é o problema que Nietzsche diagnostica em seu "presente" e que ressoa em nosso presente: a simplificação das verdades, as pseudoconclusões enunciadas e assimiladas por todos de forma a tornar tudo *claro, livre, leve* e *simples*. Para Nietzsche, o homem moderno encontra-se em estado de completa letargia diante de si mesmo e do mundo, porque nada encontra que sirva para justificar a sua existência. Ele encontra o ponto de ancoragem de si e do mundo numa figura de verdade que se constitui a partir de uma forma de pensamento moralizante. Assim, a antecipação de modelos existenciais que condicionam a possibilidade de experiência do movimento da vida vai implicar necessariamente sua integração nesses modelos. Ao abandonar-se nas simplificações que os modelos encerram, o homem deixa de pensar os problemas que o afetam em cada momento da sua existência.

Deslocando a análise nietzschiana para nossa atualidade, poderíamos dizer, então, que a "vontade de saber" do homem contemporâneo circunscreve-se na procura por saber o que fazer para tornar sua vida "simples". Essa é uma forma de saber pela qual se deseja, quase obsessivamente, encontrar a verdade acerca das coisas; uma verdade que guie sua existência. Nietzsche pretende, assim, desestabilizar o pensamento acerca da *verdade* e da possibilidade de se encontrar a essência das coisas; desestabilizar a possibilidade de se encontrar *a verdade* acerca da verdade sobre os valores de moralidade.

Nesse sentido, no aforismo 108 do mesmo livro, Nietzsche afirma que "Não existem fenômenos morais, mas apenas uma interpretação moral dos fenômenos" (ibidem, p.66). Isso quer dizer que a busca que o homem faz pela verdade moral é uma busca insana, uma vez que apenas se podem encontrar interpretações acerca dos fenômenos e nunca os fenômenos. Acreditamos que essa crítica possa ser potencializada e atribuída a toda a procura da verdade acerca do pensamento, no que concerne à possibilidade de se dizer algo de verdadeiro – universal e necessário – acerca das coisas. Essa análise consiste em pensar a contingência da temporalidade, não utilizando elementos de transcendência, sejam eles valorativos ou conceituais, para entender o que se passa com nós mesmos.

Ao contrário da *analítica da verdade*, a *ontologia do presente* não se debruça sobre os fenômenos a partir de uma forma lógica *a priori,* procurando os critérios de verdade. Diferentemente, ela possibilita pensarmo-nos a nós mesmos como processos de singularização resultantes da ação de forças (se pensarmos desde uma perspectiva foucaultiana) ou do desejo (se pensarmos com Deleuze e Guattari) que nos envolvem, e não apenas como o resultado de uma realização histórica ou como um sujeito que tem uma vivência particular de fatos. Esses autores desenvolvem, assim, um modo afirmativo de pensamento cujo ponto de apoio não reside numa figura da unidade ou da identidade, fundada em uma metafísica ou em um funcionamento puramente lógico da racionalidade. Os problemas se constituem a partir da relação que eles estabelecem com o mundo, emergindo estrategicamente como questões a serem enfrentadas no pensamento enquanto ato de implicação e transformação do real; logo, simultaneamente enquanto uma *atitude ética.*[9] Por esse motivo, podemos dizer que esse modo de pensar faz parte de uma concepção da filosofia que se constitui como atitude e como modo de existência, respondendo, assim, ao anseio de um *si mesmo* ávido de vontade de resistir ao instituído.

Nesse sentido, pensando com Foucault, Deleuze e Nietzsche, o problema que colocamos para nossa pesquisa, *sobre o fazer filosófico do professor de Filosofia*, não só poderia ser pensando fora do registro das imagens constituídas e que direcionam as pesquisas sobre o ensino da Filosofia, mas também deveria ser pensado de outro modo. Esse é o lugar em que queremos situar nossos problemas. Fazer ontologia do presente é problematizar nossa contingência como elemento e como ator na relação cotidiana com o ensino da Filosofia.

9 Para Foucault (1994c, v.2, p.1387), fazer uma ontologia do presente, ou uma crítica de nós mesmos, implica uma tomada de atitude. Por atitude ele entende "um modo de relação com a atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguém; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, bem como uma maneira de agir e de conduzir-se que, sempre, marque um pertencimento a este presente como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamaram de *éthos*".

Desse modo, estaríamos concordando com Nietzsche (1984, p.34) no fato de que "O valor da filosofia nesta satisfação não diz respeito à esfera do conhecimento, mas à esfera *da vida*; *a vontade de existência utiliza a filosofia* com a finalidade de uma forma superior de existência". Isso significa que podemos pensar o presente sem a autorização de um campo disciplinar específico, denominado Filosofia, Pedagogia, Ciência ou ainda Ensino da Filosofia. Desse modo, Nietzsche nos aponta que o caminho a seguir seria tratar o problema do ensino da Filosofia como/a partir de uma ontologia do presente, isto é, como e a partir de uma analítica do presente no qual estamos inseridos, com nossas vicissitudes e devires. Qual é então esse lugar e esse presente que é preciso problematizar como professor e como filósofo? Parece-nos que esse lugar não pode ser outro que não a sala de aula. Lugar onde o ensino da Filosofia se efetua na atualidade. Assim, pensar os problemas do ensino da Filosofia seria pensar os problemas a partir das relações que ocorrem na imanência da sala de aula. A partir do exposto, para pensar o ensino da Filosofia como uma ontologia do presente e como uma filosofia menor, precisamos nos impregnar dessa vontade de resistência capaz de produzir novos modos de problematização.

O lugar do conhecimento e da experiência no ensino da Filosofia

Embora tenhamos nos dedicado, no primeiro capítulo, a apontar de que modo a investigação sobre o ensino da Filosofia permaneceu ao redor de questões que se tornam abstratas em face dos problemas efetivos de seu ensino, notamos um grande esforço de estudiosos e militantes, procurando defender o lugar dessa atividade na educação. Esse debate centrou sua atenção na questão filosófica da formação do homem, ressaltando a importância do uso crítico da razão, preocupado, simultaneamente, com o entendimento da função da filosofia na educação e com a possibilidade de efetuação do seu exercício nesse processo. Nesse período houve inúmeros em-

bates políticos até que se conseguisse, em 2008 (Lei n.11.684/2008), a aprovação do retorno da Filosofia nos três anos do Ensino Médio. Apesar de todas as conquistas alcançadas, presenciamos, atualmente, o abandono do filosofar e de seu ensino, especialmente nos cursos universitários. Esse fato coloca o ensino da Filosofia em uma situação um tanto quanto paradoxal. É nesse contexto que vamos procurar, a partir das indicações das seções anteriores, cravar um problema que escape das imagens do pensamento e seja formulado desde uma analítica do presente na qual somos *elementos e atores*.

A rejeição (que poderíamos entender como uma recusa ou declínio da filosofia), especialmente nos cursos universitários que não visam à formação de filósofos, parece resultar de uma série de problemas que ainda não foram resolvidos e perfazem desde propostas curriculares mal elaboradas (mais por não dialogarem com os interesses temáticos dos cursos do que pela fundamentação filosófica propriamente dita) até uma posição que tem por objetivo a exaltação do conhecimento tecnológico em que a filosofia não tem espaço de inscrição. Outro motivo pode ser o *apressamento* da formação atual, convertida em mera qualificação profissional, especialmente nas instituições privadas de ensino superior, nas quais têm sido drasticamente reduzidos não só o tempo de formação por meio da diminuição do número de horas-aula que constituem os seus cursos, mas também a qualidade e a intensidade dessa formação. A quantidade de disciplinas tem sido, também, alvo dessa mesma política educacional, sendo retiradas dos currículos aquelas que são consideradas menos importantes no processo dessa qualificação profissional. Desse modo, o que é hoje valorizado na *sociedade normalizada* (para usar um conceito de Foucault)[10] e no espaço educacional não é mais o desenvolvimento do pensamento, mas a transmissão de uma série de conteúdos que, supostamente, dão condições para a integração do estudante no quadro do progresso tecnológico e proporcionam a sua entrada no mercado de trabalho.

---

10 Confira especialmente a terceira parte do livro *Vigiar e punir*, de Michel Foucault (1993).

Em relação a essa problemática, Chauí (1992, p.56-7) afirma que

> Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como "progresso tecnológico". Resultado da exploração física e psíquica de milhares de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo fragmentado desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o "progresso" seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes.

Nas poucas oportunidades que a filosofia tem para participar desse processo formativo, ela tem dificuldades em encontrar seu lugar e em se reconhecer em um espaço onde é desvinculada de si mesma. Além disso, a pouca carga horária reservada a essa disciplina (em média 30 horas-aula) dificulta a possibilidade de um desenvolvimento consistente do pensamento filosófico. O tempo disponibilizado para a apreensão dos conteúdos filosóficos e para a consolidação de um tipo de reflexão almejado pela filosofia é ínfimo. Ao dificultar a apropriação intelectual dos conteúdos pelos alunos, a negação de um modo de temporalidade necessário à formação do pensamento filosófico impede a constituição de uma reflexão crítica, equivocadamente esperada sob essas condições.

Nesse contexto pouco propício ao filosofar, o ensino da Filosofia muitas vezes se restringe a uma *transmissão de conteúdos* cujo objetivo é fazer que o aluno acumule o máximo de informações possível no pouco tempo que lhe é reservado. Assim, aquilo que seria fundamental para a consolidação do processo formativo – a efetivação de uma mudança de atitude do aluno em face do mundo e de si mesmo, a partir de um pensamento crítico amparado pelas reflexões despertadas no encontro de seu pensamento com o pensamento dos filósofos – seria algo quase impossível de acontecer, por se fundamentar, muitas vezes, em um modo superficial de articulação entre as perspectivas dos filósofos apresentadas pelo professor acerca de um de-

terminado tema e os conteúdos tidos como necessários no ensino da Filosofia. Cria-se, então, uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não muito mais do que "fórmulas filosóficas" que passam a se constituir em *modelos* a serem aplicados na resolução de qualquer questão: tal como se utiliza a fórmula matemática para solucionar uma equação cotidiana, as "fórmulas filosóficas" apresentam-se como modelos a se imitar para se pensar criticamente as situações com as quais o aluno depara.

O ensino da Filosofia que se pratica nesses lugares privilegia a transmissão do conhecimento produzido no contexto da história da filosofia. Alunos e professores são avaliados por aquilo que conseguiram acumular de conhecimento a partir do seu enquadramento nos saberes estabelecidos. Essa lógica do ensino encaminha a relação ensinar/aprender para uma função: *ensinar* é *transmitir* as verdadeiras representações sobre aquilo que os filósofos disseram e *aprender* é *compreender* adequadamente aquilo que foi explicado, fazendo uma correlação entre a explicação do professor e o que se encontra nas obras filosóficas para, posteriormente, repetir de modo claro e distinto aquilo que se aprendeu. Esse tipo de funcionamento, denominado por Rancière (1987, p.12-13) de *razão explicadora*, comporta um

> princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu funcionamento é apenas o fato de que o explicador seja o único juiz do ponto em que a explicação é ela mesma explicada. [...] O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, também a distância entre *aprender* e *compreender*.

O professor de Filosofia, muitas vezes pressionado pelas situações adversas a que nos referimos antes, torna-se refém dessa mesma *lógica da explicação* ao acreditar que a única saída para se ensinar minimamente a filosofia é a transmissão, ou seja, explicar ao aluno aquilo que conhece da filosofia. Nessa lógica, existe implícita a crença de que aquele que explica é o detentor dos conhecimentos filosófi-

cos necessários que lhe permitem assumir a responsabilidade de transmitir os conteúdos da filosofia àqueles que não o possuem. Com esse tipo de "ensino", estar-se-ia privilegiando a transmissão de um tipo de conhecimento que, pretendendo-se filosófico, é marcado por um "saber técnico" cujo objetivo é ensinar a re-conhecer a forma e o conteúdo de um determinado pensamento. Por meio da estrutura da explicação, o ensino da Filosofia corre o risco de se tornar apenas uma adequação do que se aprende àquilo que foi ensinado. Em outras palavras, no ato de "aprender", a relação entre o aluno e o texto filosófico ocorre mediante um processo de mediação da aprendizagem que reside na explicação apresentada pelo professor como a forma legítima de captar a verdadeira significação das ideias que constituem esse texto. Desse modo, a explicação tornou-se um meio de "formar filosoficamente" os alunos: explica-se a história da filosofia, os sistemas filosóficos, o que é ser crítico em relação a eles e ao mundo, enfim, explica-se o que é pensar filosoficamente. Assim, *ensinar a Filosofia*, muitas vezes, restringe-se a uma *explicação*, oferecida pelo professor, do pensamento filosófico e de sua história.

O papel do professor de Filosofia passou a ser o de um *explicador* do modo como os filósofos produziram determinado pensamento, das suas filiações teóricas, de seus vínculos com aqueles que o antecederam, dos pontos problemáticos que pretendiam resolver e do modo como responderam a esses problemas. Segundo Rancière, a lógica da explicação foi ganhando espaço por estar amparada pelo argumento de que os professores conscientes têm como "grande tarefa" *transmitir seus conhecimentos* aos alunos; essa lógica traz como objetivo dos professores conduzir os alunos e elevá-los à condição de conhecedores.

> Em suma, o ato essencial do mestre era de *explicar*, de destacar os elementos simples dos conhecimentos e de conferir sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, simultaneamente, transmitir conhecimentos e formar espíritos, conduzindo-os, segundo uma progressão ordenada, do mais simples ao mais complexo. (Rancière, 1987, p.10)

Assim, o professor teria como função ser o mediador entre o filósofo (texto filosófico) e o aluno, objetivando romper a barreira que, supostamente, existe entre aquilo que o aluno leu nos livros de filosofia e as falhas na compreensão que ele possa ter tido em sua leitura. Ou seja, o papel do professor, nesse contexto, é garantir que se compreenda aquilo que supostamente é necessário que o aluno efetivamente aprenda da filosofia. O mecanismo que dá suporte a esse processo é o da explicação oferecida pelo professor, pois é preciso alguém que tenha "mais conhecimento", que seja mais sabedor, para *explicar* a explicação do filósofo contida em sua obra. Segundo essa lógica, é preciso a palavra do professor para romper com um suposto mutismo que persiste no hiato entre aquilo que se leu dos filósofos e aquilo que se tem de compreender do que se leu.

Aos alunos, por seu lado, cabe *compreender*[11] o que os filósofos disseram, *compreender* a estrutura das grandes obras filosóficas, amparados pela explicação do professor, para, posteriormente, repeti-las em um exercício de pretensa erudição. Assim, a relação ensino/aprendizagem no ensino da Filosofia pode ser entendida como uma relação entre a *explicação* e a *compreensão* que vai propiciar o acúmulo de informações sobre a filosofia: *explicação* de algo que não passou necessariamente pela experiência do professor (pois, muitas vezes, ele também foi refém da explicação de seu professor) e que, muitas vezes, não foi objeto de seu pensamento enquanto experiência; e *compreensão*, por parte do aluno, que se constitui em uma relação puramente cognitiva com a explicação dada pelo professor e, por isso, muitas vezes também não faz uma *experiência de pensamento* daquilo com que entra em contato, ou seja, não transforma as "experiências diárias" em *experiências significativas*.

---

11 Para Rancière (1987, p.18-19), a noção de compreensão contribui para legitimar a lógica da explicação, tornando-a mais problemática. Para ele, "Infelizmente, é justamente essa pequena palavra, essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreender* – quem faz todo o mal. É ela quem paralisa o movimento da razão, destrói sua confiança em si mesma, expulsa-a de sua via própria ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal tateador e o pequeno cavalheiro instruído, do senso comum à ciência".

Dessa perspectiva, o pensamento dos alunos – aquilo que se produziu do contato direto do aluno com a filosofia – de nada valeria, pois o que se espera do aluno é que este adquira *a representação adequada dos significados produzidos e que consiga relacioná-los aos significantes consolidados pelo verdadeiro pensamento filosófico*. Nesse registro, *pensar filosoficamente* configurar-se-ia como um exercício de erudição vazio, desenvolvido a partir do acúmulo de conhecimentos *sobre* a filosofia: uma forma de cristalização do filosofar. Isso dificultaria uma *experiência* com a *filosofia* que fosse capaz de produzir uma fissura na relação significativa dominante e de permitir ao "aprendiz" a procura de uma ressignificação de sua relação com o mundo e com a própria filosofia. Assim,

> É o explicador que tem a necessidade do incapaz e não o contrário, é ele quem constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, a princípio, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e tolos. (Rancière, 1987, p.15-16)

Esse modo de entender o ensino, incluindo o ensino da Filosofia, justifica a premissa de que *ensinar* é transmitir um conteúdo a um aluno que precisa *aprender*; e aprender é compreender e acumular esses conteúdos que lhe foram transmitidos. Isso manteria uma separação entre aquilo que se compreendeu pela transmissão (o conteúdo acumulado) e aquilo que foi experienciado por si só. Nesse sentido, os conhecimentos que foram produzidos pelo aluno como experiência de pensamento muitas vezes são moldados, ou até mesmo negados, a partir da explicação do professor. Esse procedimento consiste, segundo Rancière, em um duplo gesto inaugural: "Por um lado, ele decreta o começo absoluto: somente agora terá início o ato de aprender. Por outro lado, sobre todas as coisas a aprender, ele as cobre com o véu da ignorância que ele mesmo se encarrega de retirar" (ibidem, p.16). A lógica da explicação, como uma política de

ensino, silencia no aprendiz seu pensamento pulsante, sua experiência de pensamento, para dar voz àquilo que compreendeu pela explicação do professor.

A consequência disso é a recusa em manter a tensão no interior dos conflitos que o pensamento proporciona, satisfazendo-se com a procura de uma explicação que cale o conflito de suas ideias. Para Bárcena (2005, p.56-7), "Se a experiência passa por uma relação tal que nos aconteçam coisas, a compulsão, a nós tão característica, de estar sempre informados parece conduzir-nos a ver e a conhecer o mundo antes de experimentá-lo, de sofrê-lo ou de padecê-lo".[12]

Pode-se dizer que o mesmo acontece em relação ao ensino da Filosofia: não se permite a incerteza, a ambiguidade no pensamento, a falta de clareza e a incerteza do pensar intempestivo, fazendo que o ensino se vincule e se reifique sobre a necessidade de se compreender com clareza e distinção a "filosofia" antes de experimentá-la, antes mesmo de sermos afetados por ela. Segundo a lógica implícita nesse processo, o ensino da Filosofia deve enraizar-se em critérios de verdade que independem da experiência, da incerteza, da volatilidade e da incompletude, mantendo critérios mínimos do uso da *razão*.

Larrosa (2004, p.22), analisando as bases da pretensa relação de superioridade da razão sobre a experiência, afirma que:

> A razão tem de ser pura, tem de produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas, particulares, contextuais, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Por isso, há de se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e falar e de atuar racionalmente.

---

12 Segundo Bárcena (2005), somos herdeiros de uma ansiedade que não permite aceitar a ambiguidade, a falta de clareza e certeza, nem a diversidade de opiniões, a não ser que todas elas se encaminhem e concluam para uma proposição em que prevaleça o acordo racional.

Seguindo a *lógica da explicação* de Rancière (1987, p.16), o conhecimento que é transmitido pelo mestre explicador seria aquele depurado por uma inteligência superior "que conhece as coisas por suas razões, ela [a inteligência superior] procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo" e, por isso, permite afastar o aluno, uma inteligência inferior, de suas experiências que registra "as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades" (ibidem). O problema, então, parece se instalar na relação entre o conhecimento adquirido por meio da transmissão/compreensão e aquele construído pela experiência de pensamento (ou na não relação entre eles). No espaço dessa relação, a compreensão dos conteúdos – que constitui o modo tradicional de relação entre o ensino da Filosofia e o corpo do pensamento filosófico – desencadeia um processo de aprendizagem que se pauta por um "enriquecimento" de conhecimento por parte do aluno, por meio da apresentação de formas de leitura do mundo delineadas por um projeto antecipadamente definido. No entanto, apesar do pretenso enriquecimento, há nesse processo um modo de empobrecimento do pensamento que se reflete num empobrecimento da experiência do filosofar, que será analisado mais adiante. Ao longo de todo esse processo, a capacidade de o aluno experimentar as coisas e atribuir-lhes um sentido é debilitada pela releitura do mundo que tem como modelo a leitura feita por um filósofo, muitas vezes mediada por um comentador e explicada por um professor, fechada em si mesma. A relação entre o aluno, o filósofo, o mundo e o problema passa, assim, a constituir-se por uma forma de mediação: parte-se da relação que determinado filósofo criou com o mundo, assumindo-a como modelo para, assim, relacionar-se com o problema.

Nesse contexto, toda a relação do aluno com o mundo é mediada pelo modelo criado a partir do olhar de determinado filósofo, como se a possibilidade de uma experiência do mundo se desenhasse apenas na sombra da experiência vivenciada pelo pensamento do filósofo e não *na experiência de um problema* que emerge do olhar singular do aluno desde o interior do mundo. Nessa relação, o aluno não mergulha diretamente na plurivocidade problemática que é

o mundo, mas é sempre mediado pelo pensamento de um filósofo. Como se não bastasse essa mediação, surgem outras: (1) a explicação do comentador, (2) a explicação de um outro comentador que explica o comentador e (3) a explicação do professor (que assume também o papel de um outro comentador). Assim, o modo de olhar o mundo é delineado na repetição das pautas de leitura das significações atribuídas pelas inúmeras mediações que antecedem e direcionam o contato do aluno com o mundo. A forma como essa relação se constitui evidencia, então, a questão de uma nítida desvalorização da experiência possível de se fazer face ao conhecimento transmitido.[13]

---

13 Nessa problemática, vemos ressoar grande parte da história da filosofia, especialmente toda a discussão sobre a teoria do conhecimento. A tematização da relação entre o conhecimento e a experiência está presente no âmbito da filosofia desde a época clássica. Segundo Larrosa (2004), na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior. Se, para alguns autores clássicos, ela se afigura apenas como o início do verdadeiro conhecimento, para outros, a experiência é um obstáculo para o conhecimento verdadeiro (para a verdadeira ciência). Podemos encontrar essa problemática em Platão, para quem a experiência se coloca como um conhecimento inferior quando comparada ao conhecimento resultante da contemplação do mundo das Ideias. Para Platão, a experiência possibilitar-nos-ia o acesso ao mundo material, mundo das formas imperfeitas, cuja principal característica é ser mutável e fugidio. Assim, o conhecimento que se fixasse nesse registro teria como características a imperfeição e a mera aparência e, por esse motivo, poderia ser considerado mera *doxa*, ou seja, como opiniões que estão, pela sua particularidade e fugacidade, em constante mutação. Desse modo, a experiência sensível constitui-se como um problema para o conhecimento verdadeiro; esse conhecimento só poderia encontrar seu fundamento no mundo imutável e perfeito das Ideias, cujo acesso é a contemplação e não a experiência. Por seu lado, Aristóteles posiciona-se ante a experiência (*empeiria*) de uma forma distinta de Platão. Segundo o Estagirita, a experiência é necessária para que o conhecimento se constitua, funcionando como pressuposto para que ele ocorra. Porém, a experiência não é suficiente para que o conhecimento se realize: há nela uma insuficiência em se traduzir em um conhecimento universal e necessário. Ou seja, com a experiência só se pode obter conhecimentos particulares e contingentes. Nesse sentido, a *empeiria* constitui-se como um pensamento inferior à *techné* (arte), a qual é capaz de produzir conhecimentos universais. Existe ainda em Aristóteles outra forma de conhecimento mais elevada: a *teoréthica*. Por se configurar

A tematização da desvalorização da experiência não é algo possível de ser encontrado apenas no ensino da Filosofia. Exemplo disso pode ser visto na investigação feita por Walter Benjamin por meio de uma análise que realizou sobre o seu tempo histórico. Benjamin (1986, p.195) enuncia a questão do empobrecimento da experiência[14] de forma bastante contundente em *Experiência e pobreza*, especialmente na seguinte passagem:

---

como um pensamento que procura o Verdadeiro, o Bom e o Belo, por tratar da generalidade e da universalidade do ser e dos entes, esse conhecimento pode ser considerado mais completo do que aquele obtido pela experiência. Nesse sentido, para os dois filósofos, a experiência não poderia ser considerada um modo de filosofar, nem poderia ser assumida como uma ação válida para o ensino da Filosofia. A problemática da relação entre o conhecimento e a experiência desenvolve-se e encontra seu ponto de maior tensão no projeto das teorias filosóficas e científicas modernas. Nesse contexto, podemos dizer, assim, que um abismo foi criado entre o sujeito do conhecimento e o sujeito da experiência. A esse respeito, Agamben (2005, p.25) afirma que "Em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna". Em *Infância e história* (2005), esse autor faz uma cartografia de como a relação entre a experiência e o conhecimento foi tensa na história da filosofia moderna. Analisando o pensamento de Bacon (1999), Descartes (1999a, b, c), Kant, Hegel, dentre outros, Agamben demonstra que fomos expropriados da possibilidade de fazer uma experiência. No entanto, não estamos plenamente de acordo com ele a respeito da expropriação da experiência. Preferimos a concepção benjaminiana de empobrecimento da experiência. Pensamos que, de fato, não somos expropriados da experiência, mas somos constantemente expostos aos mecanismos que tentam, a todo momento, nos expropriar dela. Ou seja, somos bloqueados e inibidos de fazer experiências, mas não da capacidade de fazê-las. Essa discussão, apesar de muito interessante e válida, precisaria ser mais aprofundada, o que escaparia dos limites que impusemos à circunscrição desta pesquisa. Nossa preocupação, neste momento específico, é partir do registro dos modos como a filosofia é feita em sala de aula e, nos moldes como ela vem se constituindo, entender como ela dificulta o acesso do aluno à experiência, especialmente à experiência do filosofar.

14 Em alemão existem dois conceitos que são traduzidos indiscriminadamente para a língua portuguesa como "experiência": *Erfahrung* e *Erlebnis*. Segundo Gagnebin (1986), no contexto da obra benjaminiana, pode-se entender *Erfahrung* como uma experiência que é coletiva e socialmente coletivizada entre as pessoas. Por sua vez, entende-se *Erlebnis* como uma experiência vivida por um indivíduo e que pode ser entendida como uma vivência solitária que

> Uma coisa é clara: a cotação da experiência baixou, e é precisamente numa geração que de 1914 a 1918 viveu uma das experiências mais monstruosas da História Universal. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Já não se podia constatar, naquela época, que as pessoas voltavam mudas dos campos de batalha? Não voltavam enriquecidas, senão mais pobres em experiência comunicável. Os livros sobre a guerra que proliferavam nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, isso não é estranho. Pois jamais houve experiências tão desmoralizantes como as estratégias de guerra de trincheiras, as econômicas pela inflação, as físicas pela fome, as morais pelos donos do poder. Uma geração que ainda fora à escola de bonde puxado por cavalos viu-se desabrigada, numa paisagem onde tudo, exceto as nuvens, havia mudado, e em cujo centro, num campo de forças de explosões e correntes destruidoras, estava o minúsculo e frágil corpo humano.

Partindo de uma das experiências mais brutais da História mundial, Benjamin sublinha a mudez daqueles que regressavam do campo de batalha. A referência à guerra permitia mostrar uma das formas radicais do empobrecimento das possibilidades de experienciar as situações a que se está submetido e de experienciar e narrar a própria vida. Intimamente ligada a esse modo de silenciamento, a *po-*

---

alguém faz de uma determinada situação e para a qual é atribuído um sentido sem, no entanto, que este seja partilhado pelas outras pessoas. Esses dois conceitos vão se modificando e tornando-se mais densos ao longo da obra de Benjamin. Outra possibilidade de interpretação dos conceitos de *Erfahrung* e *Erlebnis* pode ser encontrada na obra de Morey (2007). Para ele, *Erfahrung* diz respeito à experiência durável, ao passo que *Erlebnis*, a uma experiência vivida instantaneamente e de choque. Apesar do grande interesse que temos pela obra de Benjamin, o que nos importa neste momento não é fazer uma contextualização, ou mesmo uma hermenêutica, dos conceitos de experiência em sua obra – para isso, conferir o texto *Walter Benjamin ou a história aberta*, de Gagnebin (1986), e a obra de Morey (2007). Nesse sentido, apenas apontamos para uma aproximação maior de nossa abordagem da interpretação de Morey do que daquela feita por Gagnebin. Essa aproximação nos possibilita fazer uma experiência de choque (*Erlebnis*) com os textos de Benjamin naquilo que ele nos *dá a pensar* para, a partir daí, nos colocar "frente e contra a experiência durável (*Erfahrung*)" (Morey, 2007, p.350).

breza de experiência não reside na guerra em si mesma, mas na prática de horror que constitui uma forma de *violência* pela qual se retira dos indivíduos a capacidade de fazer das experiências algo que tenha sentido para si. Nesse cenário de devastação, aqueles que foram expostos a condições extremas de violência vão perdendo sua capacidade de fazer experiência, de dela se apropriar e de lhe atribuir um sentido. Sob o signo de um *dizer* silenciado, aqueles que regressavam da guerra encontravam-se empobrecidos em *experiência comunicável*. A possibilidade de *narrar* era arruinada pelo gesto daqueles que detinham o poder de desmentir a realidade dessa mesma experiência, retirando-lhe a sua legitimidade. A desmoralização da narrativa contribuía para a mudez, uma vez que essas experiências não eram consideradas dignas de ser comunicadas. Essa atitude implicava a ausência, simultaneamente, do reconhecimento de si pela experiência de estar no mundo, da atribuição de um sentido a si mesmo na relação com o mundo e da possibilidade de narrar essa experiência. Assim, a possibilidade de fazer uma experiência significativa da própria vida era retirada do homem. Para Benjamin,

> nossa pobreza de experiência nada mais é do que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto – tão nítido e exato como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e cosmovisões do século passado nos mostrou tão claramente onde conduzem a simulação ou a imitação da experiência que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, admitamos que essa pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie. (ibidem, p.196)

A pobreza da experiência, diagnosticada por Benjamin, apresenta-se como um rosto da *grande pobreza* que caracteriza o início do século XX e se alastra pelo século XXI. Não são apenas as pessoas que foram expostas aos horrores da guerra que viveram essa pobreza; trata-se de uma crise que se alastra a toda a humanidade. Ao deixar de ser perspectivada como uma *pobreza particular*, o alargamen-

to da pobreza de experiência leva Benjamin a se referir a uma *nova espécie de barbárie*. Essa figura permite-nos distender o olhar sobre os contornos da questão da experiência: não sendo mais marcada pelo empobrecimento originado pela guerra, mas pelo empobrecimento *da experiência possível de ser feita* em relação a nós mesmos, a partir de uma não vinculação da experiência à vida, a *nova barbárie* marca uma forma de empobrecimento da *experienciação* de nosso pensamento e de nossa vida em sua singularidade. Em lugar de fazer experiência e dar valor à experiência feita, valoriza-se e imita-se a experiência de um outro (que, muitas vezes, já é, em si mesma, imitação de outra experiência), assume-se essa experiência como sendo *a* experiência válida e, assim, valoriza-se essa outra experiência em detrimento daquela que é feita por si mesmo.[15] Esse modo de compreensão faz ressoar os problemas que circunscrevemos, antes, com Rancière, sobre a lógica da explicação. Como elo de si para consigo, a experiência de pensar por si mesmo é, assim, substituída pela *imitação* de um modo de significação do que é pensar verdadeiramente dado pela explicação de um outro, deixando de se inscrever no espaço da experiência feita por si mesmo.

No gesto de imitação (da experiência) ecoa a mesma forma de simulação de aprendizagem que perpassa a problemática da transmissão do conhecimento no ensino da Filosofia. Perspectivada como *imitação*, a possibilidade de formação desenvolve-se no interior de um processo que separa o pensamento e a vida, imobilizando o movimento de passagem de sentido entre ambos. Nesse processo não ocorre um exercício filosófico acerca de um conhecimento que nos toma a partir de uma experiência que se faz dele, mas, ao contrário,

---

15 Nesse contexto, é necessário precisar a diferença entre imitação e *mimesis*, diferença essa que pode ser encontrada no próprio Benjamin. Ao conceituar a *faculdade mimética* no texto *Teoria das semelhanças*, Benjamin (1992, p.59) afirma que "os jogos infantis estão, por toda parte, impregnados de formas de comportamento miméticas e o seu âmbito não se limita, de modo algum, à imitação dos adultos". Nesse sentido, pensamos que o problema da imitação está na exigência em se fazer igual, repetir o mesmo identicamente. Diferente disso, a faculdade mimética possibilita-nos *fazer como*, ou seja, *repetir diferentemente*.

apenas se repete o pensamento de um filósofo (de seu comentador ou do professor-explicador), fechado sobre si mesmo, sem que seja possível a abertura à experiência de pensar um problema que afeta a sua própria vida filosoficamente, isto é, a partir da experiência do/com o próprio filosofar. Nessa modalidade de imitação – de uma experiência e de um conhecimento – o pensamento e a vida são separados: o homem é ferido em sua própria existência, retraindo a sua possibilidade de fazer a experiência de estar vivo e *narrar* a vida.

Podemos aqui fazer uma digressão da parábola do vinhateiro, recuperada por Benjamin (1986), para tentar elucidar melhor a problemática da transmissão, da imitação e do fazer a experiência. Um velho vinhateiro, que já estava prestes a morrer, disse aos seus filhos que existia um tesouro escondido na sua vinha e, para que eles encontrassem esse tesouro, só seria necessário cavar a terra. Seus filhos, então, cavaram-na, mas não encontraram nenhum tesouro. Porém, a vinha herdada foi a que mais produziu em toda a região onde moravam. Nessa parábola, podemos notar que o velho não *transmite* pela explicação o seu conhecimento de agricultor ou a sua experiência com a vinha dizendo a eles o que devem fazer com ela, como devem cavar, adubar e colher; não pede a eles que o imitem na condução do vinhedo. Mas ele lhes oferece algo muito mais caro: a possibilidade de fazer, por si sós, uma *experiência de escavação*. O que o pai dá aos filhos não é *a sua experiência*; não transmite uma verdade a seguir ou ações a imitar, mas ajuda-os a fazer/viver uma experiência de vinhateiro. Talvez o velho vinhateiro soubesse, por experiência, que, ao *experienciarmos* alguma coisa, abrimos um ferida em nosso corpo/pensamento e ficamos profundamente marcados por uma cicatriz que dificilmente se apaga, e que muito diferente disso é termos acesso a determinadas informações sobre a experiência de um outro; informações que se constituem em nuvens que se desfazem com o primeiro vento que passa. Por isso, o vinhateiro não *informou* seus herdeiros, mas possibilitou que eles fizessem, por si sós, uma experiência, ou seja, que fizessem uma *experiência de choque* (*Erlebnis*) que, possivelmente, tenha se tornado uma experiência durável (*Erfahrung*). O que o velho vinhateiro/filósofo deixou foram rastros

para que seus herdeiros pudessem fazer suas experiências. Rastros que seguiu e que repetiu diferentemente em seu caminhar, deixando para outros o legado outrora herdado da tradição.

Na atualidade, a vertigem dos fatos que se acumulam leva-nos à consideração equivocada de que existe uma intensificação das experiências. Todavia, o acesso a uma informação não se constitui como um saber,[16] mas, muitas vezes, como o lastro de um acúmulo de informações que permanecem num plano de realidade, na qual aquilo que ocorre não se constitui em uma *experiência*. Nessa forma de transmissão, as imagens são pervertidas num processo de desfiguração dos sentidos. Ainda que a vontade de possuir o conhecimento dos fatos em si mesmos esteja continuamente presente, o desejo de fazer uma experiência, de narrar e de ouvir aquilo que se experiencia dilui-se na alucinação de um ritmo de fatos em que eles não se constituem como *experiências-acontecimento*.

Uma possível chave para tentar responder a esse problema talvez esteja justamente na compreensão da razão e do modo por meio do qual estamos nos tornando cada vez mais pobres em experiência, ou seja, na procura de caminhos que poderiam nos afastar da condição empobrecida e de, portanto, criar condições para que a experiência de pensamento possa acontecer. Um lugar no qual isso poderia ocorrer seria o próprio ensino da Filosofia. Porém, a maneira como a filosofia vem sendo ensinada não contribui para que os problemas apontados anteriormente sejam solucionados, uma vez que também contribuiu, como pudemos notar, para que nos tornássemos mais pobres em experiências, valorizando certo tipo de transmissão do conhecimento do saber filosófico, o qual distancia o aprendiz do pensar por si mesmo e, amparado no pensamento dos filósofos, da própria vida como principal forma de ensinar a filosofia. Os conhecimentos recebidos pela transmissão passaram a ser os legítimos

16 Aqui é preciso entender o saber em sua raiz etimológica que corresponde a *sabor*, conforme já nos alerta Alberto Caeiro em seu poema *O guardador de rebanhos*: "Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la / E comer um fruto é saber-lhe o sentido".

instrumentos que deveriam ser usados para a compreensão e integração da/na vida.

O ensino da Filosofia, que está vinculado à transmissão de conhecimentos, não valoriza a experiência, mas a transmissão de saberes abstratos e a reprodução daquilo que foi dito pelos grandes filósofos. O empobrecimento da experiência contribuiu, assim, para o enfraquecimento dos *modos de vida* das pessoas, de um pensar filosoficamente sobre a *vida*; nesse lugar, foi colocado um modo de vida estilizado. O ensino da Filosofia, em vez de criar um lugar de resistência ao empobrecimento da experiência, e consequentemente ao empobrecimento da vida, acabou por contribuir para o seu crescimento, transformando a existência em algo ainda mais empobrecido.

A *pobreza de experiência*, apresentada por Benjamin (1986), expõe o declínio de uma forma de vida na qual o homem se percebe como parte de uma trama de sentidos e se relaciona intimamente com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Nesse lugar de empobrecimento de si, a relação com um conhecimento acumulado, e extrínseco ao espaço-tempo vivido pelo indivíduo, foi se constituindo como a única referência significativa para ele. Assim, a representação de um modo de perspectivar o mundo que se situa em uma referência extrínseca ao conhecimento desencadeou no indivíduo a impossibilidade de fazer uma experiência de si mesmo. Enfim, de experimentar a própria vida como uma intensidade de viver e de narrar aquilo que vive.

O problema da experiência e do conhecimento no ensino da Filosofia, conforme o apresentamos, parece delinear um modo de problematizar que escapa das imagens dogmáticas do pensamento, que foi sedimentado durante longo tempo na história do pensamento sobre o ensinar a Filosofia. Esse problema se afigura, ainda, como um problema que afeta decisivamente toda a ação do professor na sala de aula. No entanto, não se configura simplesmente como um problema de ordem pedagógica, didática ou educacional, mas como um problema filosófico que afeta a contingência diária do ensinar a Filosofia. Nesse sentido, esse problema atinge a própria vida do filósofo que é professor de Filosofia.

3
Experimentar pensar

Seguindo as indicações de Gilles Deleuze e Michel Foucault, que requisitavam como primordial pensar sem os pressupostos das imagens dogmáticas e questionar o nosso *presente* de tal modo que nossa existência pudesse ser problematizada, no capítulo anterior colocamos o problema que toca esse lugar que, para nós, se configura com essas características: a relação entre o conhecimento e a experiência no ensino da Filosofia. No entanto, precisamos, ainda, pensar a possibilidade de entender um lugar diferenciado onde a experiência possa se realizar e um modo de perspectivar o ensino da Filosofia para que ele não seja reduzido aos mesmos problemas que apontamos anteriormente. Poderíamos mais uma vez recorrer a Foucault para colocar em questão as relações que se estabelecem no ensino. Segundo Foucault (1971, p.46-7),

> O que é, no fim de contas, um sistema de ensino, senão uma ritualização da fala; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes?

Nesse mesmo lugar poderia ser encontrado o ensino da Filosofia que se plasma na inscrição de nosso pensamento àquilo que Foucault

denomina de *grandes procedimentos de sujeição do discurso,* que procuram manter qualquer possibilidade de experiência sempre no registro desse mesmo discurso. Nesse sentido, podemos dizer que, amparando o discurso no ensino da Filosofia, existe um regime de verdade que dá sustentação a ele. Assim,

> A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, sabe-se que ela segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo. (ibidem, p.45-6)

Podemos dizer que também no ensino da Filosofia existe um *regime de verdade* que dá amparo ao discurso do *professor filósofo.* Nesse regime discursivo, no qual professor e aluno têm cada um seu papel específico, pode ser percebido nitidamente o exercício do poder que percorre a relação de ensino/aprendizagem. De um lado está o professor, detentor do saber Filosofia, que procura inscrever, por meio da disciplinarização do saber, aquele que precisa ser inscrito no mesmo regime discursivo de que é devedor: a filosofia. Podemos dizer, então, que o ensino da Filosofia está fundamentado em um determinado *regime de verdade* que dá sustentação ao discurso do professor e, simultaneamente, sujeita esse mesmo discurso a um determinado recorte do que é importante ser ensinado para que o aluno ingresse nesse *regime de verdade* do qual o professor é guardião e anunciador. Uma das funções do ensino da Filosofia é fazer que o aluno *entre no discurso-filosofia.* Esse modo de pensamento apoia a crença na necessidade de se modelar o pensamento do aluno para que ele abandone a maneira corriqueira (senso comum) de pensar e alcance modos superiores de pensamento que encontram na tradição filosófica seu amparo. Cria-se com isso um ritual iniciático ao *pensamento filosófico.* Esse procedimento visa ao enquadramento do discurso dos estudantes no regime discursivo da filosofia. Segundo

Costa, o processo ensino-aprendizagem muitas vezes se configura da seguinte forma:

> ensinar seria "passar adiante", transmitir, tal e qual, o que anteriormente já havia sido pensado, "descoberto", feito, cultivado e praticado por outros homens, por suas instituições, pela cultura etc., em suma, tudo aquilo que, nestes termos, teria assumido o sentido de exemplar, modelar. A aprendizagem, por seu turno, estaria vinculada à recognição, isto é, ao reconhecimento e à repetição do que havia sido ensinado, transmitido. Assim, tanto a prática do ensino quanto a prática da aprendizagem foram associadas à reprodução e à repetição do mesmo, do igual, do semelhante. (Costa, 2005)

As questões postuladas no capítulo anterior criam um sentimento de angústia que nos move a uma procura por *respostas* que, de algum modo, acalmem nosso pensamento e nos devolvam um lugar onde possamos seguir ensinando a Filosofia. Essas questões nos remetem mais diretamente para questões que envolvem o *como* e o *que* ensinar, e, conforme apontamos no capítulo anterior, se não tomarmos os devidos cuidados, retornaremos às postulações comuns e recorrentes das imagens dogmáticas do pensamento.

Nesse sentido, para não nos submetermos às imagens dogmáticas do pensamento, que nos remetem à procura de respostas já estabelecidas, torna-se necessário seguir um caminho outro, talvez até mesmo heterodoxo, no ato de pensar esse fazer filosófico que é ensinar a Filosofia (filosofar). Por isso, vamos ensaiar um registro daquilo que esse problema nos dá a pensar. Ensaiar um registro da *experienciação* de pensamentos que nos permitam fazer de nós mesmos o próprio *campo de experienciação*. Assim, neste capítulo procuramos apresentar alguns caminhos que possam se desenhar como possibilidades de compreender um lugar e uma maneira possível de se pensar a experiência e uma forma de nos relacionarmos com esse ofício de ensinar a Filosofia que é tão complexo e, muitas vezes, ainda *estranho* a nós mesmos.

Imanência e *modos de subjetivação*

Pensar as questões relativas ao conhecimento e à experiência faz emergir como problema a figura do sujeito que se encarna em nós mesmos e no aluno que está diante de nós para ser ensinado. O pensamento filosófico ocidental constituiu-se, precisamente, a partir de uma referência quase obsessiva a essa figura e, consequentemente, a partir dessa figura foi sendo criada uma concepção de ensino e de aprendizagem que passou a nortear o ensino da Filosofia. Nesse registro, o sujeito configurou-se como alguém que precisa ser educado para ter condições de encontrar a verdade. Assim, pensar a experiência no ensino da Filosofia exigiria o contínuo retorno a essa figura do sujeito, implicando a necessidade da sua reconstrução, o que nos conduziria à reconfiguração da noção de sujeito a partir da ligação a um modelo de referência identitário e substancial. Isso fez que, mais uma vez, as propostas desse ensino fossem recolocadas nas mesmas bases que serviram de motor para a valorização da explicação na transmissão do conhecimento e, consequentemente, para o empobrecimento da experiência no ensino da Filosofia. Por isso, nosso objetivo é subtrairmo-nos dessa configuração tradicional de sujeito e pensar outra possibilidade de compreender o *lugar* da experiência sem a mediação da noção de sujeito, recuperando o modo como essa noção foi perspectivada na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, no diálogo que estabelecem com os escritos de Michel Foucault.

Constituindo-se como uma noção problemática, no pensamento desses autores, a noção de sujeito é retirada do lugar central em que a filosofia moderna a colocou. Ao criticar essa noção, a compreensão do lugar da enunciação da verdade, bem como o lugar onde a experiência se realiza, deixa de estar amparada pelas noções de identidade e representação, possibilitando que a experiência seja perspectivada fora do espaço do *cogito*, pois deixa de ser compreendida a partir de uma noção de sujeito da razão que interpreta o mundo a partir do *eu penso*. Não negamos que a noção de sujeito dá condições para que seja pensada uma forma de experiência. No entanto, ela teria de estar necessariamente mediada pela interpretação e pela

representação. Comentando o modo como essa problemática se apresenta no pensamento de Deleuze, Scherer (2005) afirma que

> é esse próprio sujeito que é preciso explodir, dispersar em singularidades ou individualidades que, desta vez, aplica-se igualmente aos não-humanos, aos animais, aos estados de coisas, aos acontecimentos. E esta é a grande revolução liberadora deleuziana, o empirismo radical da dispersão [...] de nossas mais ancoradas certezas de sermos consciências e sujeitos.

Perspectivando outra maneira de pensar a experiência, Deleuze & Guattari apresentam a seguinte proposição: podemos experimentar o mundo ao invés de significá-lo, de representá-lo e de interpretá-lo. Abandonando a noção de sujeito, eles se propõem pensar a *subjetividade* como *modos de subjetivação* que se constituem em um processo, e não como adequação a determinada representação que se possa ter de sujeito. A partir das ideias de Foucault,[1] o processo de subjetivação é apresentado por Deleuze (1990, p.135) do seguinte modo:

> Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a "pessoa": é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder.

---

1 Na entrevista realizada por Becker, Forner-Betancourt e Gomez-Müller com Foucault, "L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté", ao ser questionado sobre sua concepção de sujeito, Foucault afirma que ela não pode ser confundida com a concepção substancial ou identitária de sujeito. Para ele, o sujeito "não é uma substância. É uma forma, e essa forma não é *sobretudo* nem *sempre* idêntica a ela mesma" (Foucault, 1994e, v.2, p.1537, grifos nossos) .

Assim, a constituição de uma subjetividade é decorrente de um processo de *experienciação* do mundo, ou seja, da experienciação da própria *imanência* que o mundo é. Isso quer dizer que os modos de subjetivação não se produzem de modo abstrato, mas imanente e consonante às relações que são estabelecidas na imanência. Para Deleuze (2002b, p.13), "A imanência absoluta é nela mesma: ela não está em alguma coisa, não se reduz a alguma coisa, ela não depende de um objeto nem pertence a um sujeito".[2] Desse modo, a imanência não pode ser entendida como uma instância que contém objetos, nem como um lugar onde os objetos estejam; tampouco pode ser considerada algo sobre o qual a consciência de um sujeito se detém para formular seus conhecimentos e fazer sua experiência. A imanência não está nem além, nem aquém do sujeito ou do objeto, nem mesmo na relação que se pode estabelecer entre os dois. Nessa circunscrição a imanência poderia ser concebida como a totalidade do que existe. No entanto, não se pode dizer que a totalidade, como a *soma* de todas as coisas existentes, seja imanência; nem mesmo a totalidade considerada como a unidade (uno-todo) de todas as coisas pode ser entendida como imanência. Conforme afirma Deleuze, "A imanência não se remete a Alguma coisa como unidade superior a todas as coisas, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é imanência a outra coisa a não ser a si que se pode falar de um plano de imanência" (ibidem, p.13).

Ela supõe a supressão de todo o plano de dualidade – céu-terra, imanente-transcendente –, assim como a supressão de qualquer forma de entendimento que tenha como pressuposto uma consciência subjetiva que atue sobre um objeto exterior, pois não faz sentido a existência de uma separação entre o sujeito e o objeto, nem mesmo entre a imanência e seus habitantes.

---

2 Esse texto foi publicado originalmente em 1995 sob o título *L'immanence: une vie...* na revista *Philosophie,* n.47 (p.3-7). Estamos utilizando a publicação bilíngue feita em 2002 pela revista *Educação e Realidade,* 27(2) jul.-dez.

Se a consistência da imanência não decorre mais de um sujeito ou de uma inteligência superior, ela passa a ser perspectivada como *caos*. Todavia, o caos não se caracteriza pela ausência de determinações, mas, antes, pela ausência de uma inteligência capaz de centralizá-lo, de organizá-lo e de representá-lo. Desse modo, a imanência é a própria dimensão caótica: o caos e suas velocidades no qual estamos implicados por não nos separarmos dele. Para Deleuze & Guattari (1997b, p.59),

> O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações do que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra, mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra já tenha desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerte e estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consciência.

Deleuze & Guattari perspectivam o caos como um lugar de afirmação. Isso significa que é dessa caoticidade que decorrem os modos de subjetivação. Não podemos supor a existência de uma consciência/sujeito que esteja fora da imanência que seja responsável por determinar os modos de subjetivação, ou, ainda, que se distancie da imanência para pensá-la. Ao contrário, é *no* e *pelo* tensionamento da imanência que decorrem os modos de subjetivação como um processo de singularização *no* e *do* mundo, não sendo possível separar esses processos da própria imanência. Deleuze & Guattari questionam não só a figura gnosiológica do sujeito, mas também toda a concepção ontológica no interior da qual se concebem figuras transcendentes para pensar a imanência. Nesse sentido, eles rompem com a separação entre o mundo material (entendido como mera aparência do mundo ideal) e o mundo das ideias perspectivado como o único lugar de fundamentação do pensamento. Ao deixar de se enraizar na essencialidade de um mundo imutável e referencial, a imanência constitui-se como um lugar onde o pensamento

habita, fazendo das intensidades das suas tensões seu campo de experienciação. Trata-se de compreender, assim, a experienciação como um pensamento que se engendra desde dentro da contínua mutabilidade da imanência, da infinita velocidade com a qual as determinações se esboçam e se apagam.

Como, porém, experienciar/pensar essa imanência? Em *Mil platôs,* Deleuze & Guattari (1995, v.1, p.87) interrogam-se: "como poderemos ainda identificar e nomear as coisas, se elas perderam os estratos que as qualificavam e passaram para uma desterritorialização absoluta?". Para esses autores, o caos não é uma ausência total de determinações, mas a pura imanência com suas velocidades infinitas que desmancham, a todo momento, as configurações e as determinações. A possibilidade de pensar a imanência supõe a criação de um *plano*, ou seja, de um mapa que se traça sobre o caos para que nele seja possível se locomover e experienciá-lo. Torna-se, assim, necessário criar planos que funcionem como desacelerações, como esboços que configuram, ainda que momentaneamente, o caos. Daí que seja necessário *cortar* a imanência de modo a desacelerá-la, para que se tenha um plano que dê consistência ao pensamento, ou seja, um plano no qual o pensamento possa se locomover consistentemente. O recorte que se faz no caos – na imanência fugidia – é denominado *plano de imanência*. Traçar um plano na imanência é recortar a realidade caótica para que seja possível pensá-la. Segundo Prado Jr. (2000, p.314-15),

> "Cortar" só pode significar captar (definir) uma "fatia", por assim dizer, de um caos que permanece livre (e infinitamente livre) em todas as outras direções ou dimensões. Mas, além de "corte" no caos, o plano é também um "crivo" – cortar é selecionar e fixar –, numa palavra, determinar, conter o rio de Heráclito ou o oceano...[3]

---

3 Concordamos com o modo como Prado Jr. entende o *recorte* no que diz respeito ao *captar uma fatia*. No entanto, não concordamos que definir seja sinônimo de captar. Fundamentamos nossa discordância a partir da crítica que Deleuze & Guattari elaboram acerca do erro que a filosofia comete ao buscar defini-

Desse modo, ao traçar o plano estar-se-ia delimitando o caos. Recortar é desacelerar as velocidades do rio heraclitiano de modo a captar (e não capturar) sua intensidade. O importante é não perder as intensidades do caos, não separar o recortado daquilo que se cortou. Mantê-lo em uma relação de coextensão com aquilo que foi cortado. Isso quer dizer que tanto o plano como o caos precisam se manter imanentes um ao outro: não se separa aquilo que foi cortado do que se cortou, apenas se cria uma desaceleração nas correntes de intensidades. Podemos tomar como exemplo os ribeirinhos amazônicos que constroem redes dentro do rio para a criação dos peixes nativos da região. As redes funcionam de tal modo a conter os peixes na imensidão das águas. Esse tipo de cultivo desacelera o movimento dos peixes sem perder a produtividade do rio. Mantém os peixes em seu lugar imanente, porém em uma imanência desacelerada e recortada. Desse modo, não são os peixes que são imanentes ao rio, mas o rio – no seu devir – que se constitui em imanência (rio *e* peixes *e* algas *e*...).[4]

Em *Imanência: uma vida...*, Deleuze procura pensar a vida como uma imanência. Nesse contexto, ao pensar o conceito de imanência como algo que não pode ser separado da vida, ele o distende até as

---

ções. Segundo eles, a definição mataria o ato de criação conceitual. O conceito tem como função expressar o plano de imanência e não defini-lo, isso porque, se definirmos algo, estaremos tirando a mobilidade do conceito em seu caráter expressivo e retomando aquilo que eles criticaram: o conceito não tem como função dar nome à realidade. Se a função do conceito, ou do plano, fosse a de definir, estaríamos retornando à antiga busca pelo caráter universal e necessário. Assim, um conceito não é um universal, mas precisa ser entendido como um conjunto de singularidades (Deleuze, 1990). Do mesmo modo, a imanência é algo móvel e que não pode ser definido, mas desacelerado, contido, crivado. Assim, suas forças estariam continuamente forçando a reaceleração e procurando escapar de seu continente. Por isso, o conceito e o plano precisam sempre ser repensados em seu movimento de diferenciação, não podendo ser definidos, mas apenas pensados. Sobre este assunto, ver também Cardoso Jr. (2006, p.121-2).

4 Para Deleuze (1990, p.65), o "*E* já não é nem mesmo uma conjunção ou uma relação particular, ele arrasta todas as relações".

últimas consequências. Pensar a imanência é pensar a própria *vida*. Para Deleuze (2002b, p.13), "Dir-se-á da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada mais. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não é nada, é ela mesma uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência...".

A vida é imanência, a imanência é imanente a ela mesma. Assim, vida e imanência não podem ser separadas. A vida não habita no recorte da imanência, pois esta não pode ser dividida; por isso, é plenitude e não pode haver nada fora dela. Por isso, a imanência é a pura intensidade da vida. Para ele,

> *Uma* vida está em todo lado, em todos os momentos que atravessam este ou aquele sujeito vivo e que medem tais objetos vividos: vida imanente levando os acontecimentos ou singularidades que apenas se atualizam nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela mesma, os momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas os entre-tempos, os entre-momentos. (ibidem, p.15)

Para pensar a vida, é preciso desacelerá-la, mapeá-la. Esse mapa constitui-se, simultaneamente, como um lugar no qual se problematiza a realidade, fazendo que ela se dobre de determinado modo, ou seja, fazendo que ela se dobre e se constitua como um modo de subjetivação. Segundo Cardoso Jr. (2006, p.34), "cada um está ao mesmo tempo criando um modo de vida enquanto se constrói a imanência como plano próprio ao pensar, porque o 'construtivismo' do pensamento é também um poderoso campo de experimentação". O plano de imanência é, então, o lugar onde ocorrem as subjetivações, onde o pensamento é atacado. Nesse sentido, podemos pensar o ensino da filosofia como um plano de imanência, ou seja, como um recorte que se faz na imanência para poder pensá-la.

O acesso à imanência supõe traçar um plano para que seja possível apresentar o *campo problemático* no qual o pensamento se dobra. Poder-se-ia objetar que esse procedimento imprimiria algo exterior à própria imanência. Todavia, Deleuze & Guattari afirmam que a possibilidade de corte do plano precisa residir na própria imanência,

e não numa consciência exterior a ela, pois o recorte se dá pelo movimento de problematização na imanência. No plano de imanência o pensamento se dobra para pensar os problemas a ele imanentes. Por isso, o plano de imanência é o *não pensado* porque ainda não é pensamento, *pré-filosófico* porque dá suporte ao filosofar e *pré-conceitual* porque é a matéria da criação de conceitos. Desse modo, o plano de imanência está antes do pensamento, da filosofia e da criação dos conceitos, mas não se separa deles porque é o lugar no qual o pensamento se dobra para se produzir. É precisamente sobre esse plano que a *experienciação*, como *experiência de pensamento*, se produzirá.

Se o plano e o pensamento não pertencessem à imanência, tanto o plano quanto o pensamento funcionariam de forma dogmática e abstrata; ou seja, pensamento e plano seriam dados *a priori*, elaborados desde um exterior ou de um lugar transcendente. O recorte do plano e o pensamento seriam apenas adequações da imanência à transcendência; adequações dos modos de subjetivação à figura do sujeito substancial e identitário. Para Deleuze & Guattari (1997b, p.65), "Não basta mais conduzir a imanência ao transcendente, quer-se que ela remeta a ele e o reproduza, que ela mesma o fabrique". Se assim fosse, a transcendência seria detentora do modo de cortar o plano e dos modos de pensamento, dando, também, a condição do corte (modos de subjetivação). Isso significa que a imagem do plano e do pensamento já estaria elaborada antes mesmo de se relacionarem com a imanência; ou, quando muito, a imanência seria uma reprodução (adequação) da transcendência. Deleuze & Guattari afirmam que essa confusão pode ser entendida da seguinte maneira:

> em vez de um plano de imanência, ele mesmo, construir esta matéria do Ser ou esta imagem do pensamento, é a imanência que seria remetida a algo que seria como um "dativo", Matéria ou Espírito. É o que se torna evidente em Platão e seus sucessores. Em vez de um plano de imanência construir o Uno-Todo, a imanência está "no" Uno, de tal modo que um outro Uno, desta vez transcendente, se superpõe àquele no qual a imanência se estende ou ao qual ela se atribui... (ibidem, p.62)

Desde essa perspectiva, a única coisa que poderia ser realizada seria a interpretação: interpretar-se-ia a imanência a partir de planos e conceitos exteriores a ela. Segundo Deleuze (1990, p.200), "Quando se invoca uma transcendência, interrompe-se o movimento para introduzir uma interpretação em vez de experimentar". Recorrendo à transcendência, estar-se-ia submetendo a imanência à interpretação por aquele que a pensa, e pensar seria apenas um exercício de adequação dos modos de subjetivação à figura do sujeito. Para Deleuze & Guattari (1997b, p.62),

> Cada vez que se interpreta a imanência como "a" algo, produz-se uma confusão do plano com o conceito, de modo que o conceito se torna um universal transcendente, e o plano, um atributo do conceito. Assim mal entendido, o plano de imanência relança o transcendente.

Desse modo, o recorte não pode ser feito a partir de algo que esteja fora da imanência, nem pode ser dado antecipadamente; ele é feito na própria imanência, ou seja, é necessário que o plano seja traçado na imanência pela sua *experimentação tateante*. Subjetivar é, assim, um processo que se realiza *no* e *com* o plano de imanência. Só é possível subjetivar se se estiver no plano de imanência, se se experienciar o plano de imanência e se se habitar a imanência. Para Deleuze & Guattari,

> O plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso. (ibidem, p.59)

Com Zourabichvili (2005, p.1319), podemos dizer que, para Deleuze (e Guattari), "A filosofia é, pois, propriamente filosófica enquanto pensamento da experiência ou, o que vem a dar no mesmo, enquanto pensamento da imanência". Por não estarmos separados da imanência, seria necessário experimentá-la e problematizá-la

para pensá-la sem dela nos separarmos. Assim, é pela experimentação/problematização *da/na* imanência que o pensamento se dobra para pensar a própria imanência; para pensar as dobras que ela produz e que se singularizam em modos de subjetivação. É sobre essa base que se pode pensar o *modo de subjetivação* como um *processo de singularização* decorrente da experienciação da imanência.

A partir de Deleuze & Guattari, não se pode mais pensar em uma figura de sujeito, a não ser que esse "sujeito" seja decorrente de um modo de subjetivação, esteja implicado na imanência e tenha sido nela produzido. Assim, quando eles tratam das noções de *sujeito* e de *subjetividade*, não apresentam mais esses conceitos como correlatos de um "Eu" (sujeito egológico), ou mesmo de um sujeito transcendental. Na obra de Deleuze & Guattari, a noção de *sujeito* remete sempre a uma *hecceidade* que aponta para um tipo especial de subjetivação: uma *subjetivação sem sujeito* decorrente de um *processo de experienciação* – de pensar ou sentir – que não é mediado pela figura abstrata do sujeito da representação. Em vez de adequar a experiência ao pensamento abstrato, uma *hecceidade* experiencia e pensa o mundo, simultaneamente. A possibilidade de pensar o mundo se efetiva em sua experienciação e se apresenta como modos de subjetivação.

Poderíamos nos perguntar se, com isso, não estaríamos substituindo a noção de *sujeito* pelo conceito de *hecceidade*, nomeando-a apenas de outra forma. Essa questão evidencia uma perspectivação equívoca do sentido atribuído ao conceito de *hecceidade*. Para Deleuze & Guattari, os modos de subjetivação constituem-se nas singularizações que se produzem na imanência, ou seja, eles são o momento de desaceleração do plano de imanência, uma dobra na imanência. Assim, as singularidades decorrem das dobras da imanência e se produzem como *momentos de subjetivação* dos processos de dobradura. Nesse registro, a noção tradicional de sujeito deixa de possuir qualquer consistência. A consistência apenas pode ser encontrada em um processo de singularização da imanência, por eles entendido como *hecceidades*, ou seja, subjetivações sem sujeito. Assim, as *hecceidades* são dobras que se constituem como efeitos de

problematizações da imanência: *um modo de subjetivação* que se singulariza como um momento de resolução do problema da imanência. Desse modo, a subjetivação não remete apenas ao espaço do humano, mas a tudo o que se singulariza na imanência. Tudo o que nela se singulariza é decorrente de um processo de individuação.[5]

Para compreender melhor a consistência do processo de singularização, vamos recorrer ao texto de Ferraz (2000, p.114), "Como se o navio fosse a dobra do mar". Nesse artigo, a autora entende o navio como resultado da problematização da navegação do mar. Para ela, o mar é o problema e é o próprio mar que se dobra para produzir uma solução; o navio é a resolução do problema mar/navegação: "O navio é efeito da problematização do mar, resolução de um problema". O navio se dobra em um momento de singularização do mar. É nesse sentido que podemos entender o processo de singularização: um momento de resolução para um problema que se coloca no próprio processo de experimentação na imanência. Por isso, o navio é a dobra do mar: o mar que se dobrou em navio como resolução da navegação.

Neste momento, poderíamos colocar a seguinte interrogação: uma vez que o mar se dobrou em navio, será que o navio em relação ao mar não se torna um *totalmente outro,* a partir da separação daquilo que o dobrou? A resposta a essa questão é negativa. Para compreender essa diferença, vamos resgatar a leitura de Deleuze & Guattari sobre a ideia de imanência no pensamento de Espinosa. Para esse filósofo, Deus é a totalidade do universo e o que vemos desse Deus são apenas as rugas que seu rosto apresenta. Essas rugas são o resultado das várias singularizações que ocorrem a todo momento na imanência/Deus. Nós, e todas as coisas, somos, assim,

---

5 Para Deleuze (1990, p.156), "A subjetivação como processo é uma individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários. Ora, existem muitos tipos de individuação. Há individuações do tipo "sujeito" (é você..., sou eu...), mas há também individuações do tipo acontecimento, sem sujeito: um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha... Não é certeza que uma vida, ou uma obra de arte, seja individuada como um sujeito, pelo contrário".

rugas no rosto de Deus. Rugas que se expressam pelo seu modo de se dobrar. Podemos dizer que, tanto para Deleuze & Guattari quanto para Espinosa, a imanência é um tipo de *universal produção primária*, matéria da qual tudo se singulariza, tudo se produz como um processo de *enrugamento*, de dobradura a partir de um processo de singularização. A imanência/Deus é, então, o lugar onde ocorre esse processo. O mar, o homem e o navio são processos de singularização que resultam do dobrar-se da imanência.

O processo de singularização perspectivado por Deleuze & Guattari foi apresentado, até agora, como um plano de dobras da imanência, um plano em que a dobra está em contiguidade com o dobrado, com aquilo que deu condições para que a dobra se efetuasse. Sendo assim, não podemos separar a dobra daquilo que foi dobrado (o mar do navio, por exemplo). Precisamos entender ambos conjuntamente: entender a dobra como uma insistência. Insistência de quê? Se levarmos essa questão até as últimas consequências, a "insistência" não seria a insistência de um indivíduo ou de um sujeito? "Eu", que me reconheço como um indivíduo, que penso esses problemas e que escrevo essas linhas, não sou um "sujeito"? A maneira de dobrar-se de uma determinada forma não suporia, uma vez mais, o retorno a um sujeito? Se o processo de singularização se produz a partir da dobradura na imanência, não passariam as dobras a ter um lado de dentro e um lado de fora, sendo o "dentro" o *sujeito* e o "fora" o *objeto* (mundo)?

Para Deleuze & Guattari, a resposta seria não. Segundo eles, o processo de singularização é decorrente de uma insistência na imanência. O "eu" só pode ser entendido como uma insistência, que se dobrou desse modo enquanto um processo em relação a um problema que insiste em se dobrar. A insistência não seria de um indivíduo ou sujeito, mas de um problema que emerge, fazendo que a imanência se dobre em singularidades, ou seja, que se dobre em resoluções singulares do problema. Assim, podemos entender a tensão problema/solução como um processo de singularização. Não existe o "eu". Existe apenas uma hecceidade/dobra que é contígua à imanência que a dobrou. A hecceidade é a insistência de uma dobra,

de uma maneira de se dobrar na imanência. É o problema que insiste e faz emergir as dobras na imanência. Insistência, então, é um modo de dobrar-se do problema, um modo de solução do problema. É a problematização do mar que insiste e que traz como solução do problema o navio e não o navio que insiste no mar.

Cardoso Jr. (2002) utiliza a relação rio/remanso para pensar o processo de singularização proposto por Deleuze & Guattari. Para ele, o remanso se singulariza no rio durante seu curso, constituindo-se como um processo de subjetivação do rio. Imaginemos um rio com suas correntezas, seus remansos, em seu traçado normal. A velocidade das correntezas do rio produz em seu trajeto, ao mesmo tempo, acelerações e desacelerações. Essas desacelerações são os momentos de remanso (aqueles espelhos na água que encontramos na correnteza do rio). Quem é que produz o remoinho senão o próprio rio? Assim, podemos colocar outra pergunta: é possível separar o remoinho do rio? Parece que não. Eles são um único e mesmo rio. Com remansos e correntezas. Acelerações e desacelerações. Processos que resultam do rio e são contíguos com o rio, não podendo se separar dele. Ao mesmo tempo que o remanso é um com o rio, dele se diferencia. Também no processo de singularização humano, somos um com o mundo e ao mesmo tempo nos singularizamos dele. Expressamo-lo de modo distinto, tal como o remanso e a correnteza expressam o mesmo rio, mas de maneiras diferenciadas.

> Diz-se que esses remansos de forças são excessos do rio, pois são remoinhos que se formam em função da corrente principal. Mas eles são igualmente recessos do rio, onde acontece algo inédito, isto é, os remansos da subjetividade funcionam como portas pelas quais forças entram ou são perdidas para o rio maior. (Cardoso Jr., 2002, p.188)

O processo de singularização do rio seria, então, o dobrar-se do rio em remansos e correntezas. O diferenciar-se do remanso e da correnteza em relação ao rio é uma diferenciação, ao mesmo tempo, *no* e *com* o rio: um processo imanente. Não há como conceber o remanso e a correnteza sem o rio, que é sua condição de possibilidade.

A singularização é a criação de modos de vida, de modos de existência. Não é possível separar a dobra daquilo que se dobrou. A hecceidade é a pura insistência que pode retornar ao plano que se dobrou. Assim, quando dobramos algo, apesar de termos um lado de dentro e um lado de fora – o interior da dobra e o exterior da dobra –, não existe um totalmente dentro e um totalmente fora: como, por exemplo, o interior e o exterior de um círculo (Figura 1). No totalmente dentro, do lado de dentro do círculo, teríamos a figura do sujeito identitário e substancial pensado tradicionalmente e, no totalmente fora, no exterior do círculo, o mundo que precisa ser interiorizado e pensado a partir dessa figura.
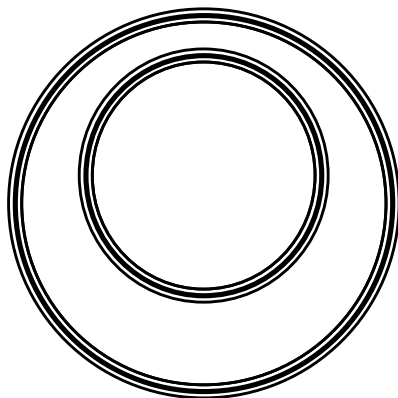
Figura 1 – Círculo: dentro e fora.

Por sua vez, se se pensar a subjetividade como um processo de singularização, ela não está nem do lado de dentro, nem do lado de fora. A subjetivação é um movimento que habita o dobrar-se da linha. Isto se dá como na fita de Moébius (Figura 2), em que não se pode mais separar o dentro do fora. Apenas podemos dizer que existe uma superfície que, ao dobrar-se, cria desacelerações no caos da imanência.
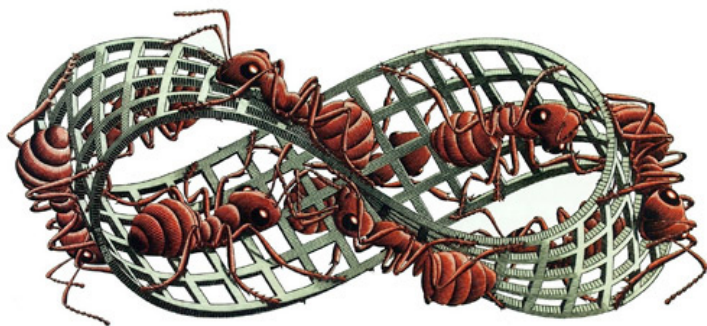
Figura 2 – Fita de Moébius.[6]

Segundo Deleuze (1990, p.153), "essa dobradura da linha é exatamente o que Foucault chama, enfim, de 'processo de subjetivação'". Assim, é no dobrar-se da linha que o indivíduo se subjetiva de determinado modo, ou seja, os *modos de subjetivação* são justamente dobras da imanência. A questão que colocávamos sobre o lugar da *figura do sujeito* ante a problemática da experiência perde seu sentido, uma vez que essa figura não se apresenta como lugar onde se dá a subjetivação e, consequentemente, onde a experiência ocorre. Por sua vez, o modo de subjetivação é um processo que só é possível de se realizar com experienciação *da* e *na* imanência. Por isso, para se compreender a experiência, é necessário pensar o processo de dobradura que produz os modos de subjetivação.

Ao distanciarmo-nos das perspectivas filosóficas identitárias e substanciais do sujeito, podemos circunscrever, com Foucault, Deleuze & Guattari, outra maneira de pensar a experiência, dessa vez ligada ao processo de subjetivação que prescinde da figura do sujeito como referência necessária à possibilidade de sua realização. Pois, conforme afirma Deleuze (1990, p.144), "Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer".

6 M. C. Escher. Fita de Moébius, 1963.

Nesse sentido, a partir das indicações que fizemos até agora, podemos entender que o fazer filosófico do filósofo ao ensinar a Filosofia não poderia estar nas infinitas tentativas de enquadramento dos alunos a uma suposta figura de sujeito e a um determinado modelo de pensar filosoficamente. Isso implicaria, necessariamente, pensarmo-nos como professores de Filosofia de outro modo, não mais como aquele que procura transmitir ao aluno os modelos e, o que seria menos desejável ainda, enquadrá-lo nesses modelos, conforme ponderamos anteriormente com Rancière. Já não se teria um lugar outro para se chegar com o ensino da Filosofia a não ser à própria imanência que é o mundo em que professor e aluno estão inseridos. Isso nos leva a um lugar já enunciado anteriormente com Foucault: o nosso presente, que se configura como essa imanência onde os modos de subjetivação se configuram e se produzem a partir da experienciação da própria imanência. É nessa imanência que o filósofo-professor precisa localizar o seu pensamento e o seu fazer filosófico para combater o empobrecimento da experiência; e é nesse lugar que ele precisa colocar o problema e se colocar como problema.

O cuidado de si: ensaiar-se na vida como obra de arte

A partir do que apresentamos na seção anterior acerca do processo de subjetivação, podemos compreender o pensamento como uma experienciação que produz modos de subjetivação e o ensino da Filosofia como o plano que foi recortado da imanência. Nesse registro, a experiência, e a possibilidade de sua realização, é deslocada do lugar que foi comumente reservada a ela: o sujeito. O efeito desse deslocamento permite que a experiência deixe de ser entendida como uma capacidade do sujeito para ser perspectivada como a condição de existência do processo de subjetivação. Essa tematização permitiu-nos pensar sob outro prisma o lugar do sujeito no problema da relação entre o *conhecimento* e a *experiência*, enunciado no capítulo anterior.

A partir do que expusemos acerca do ensino e da problemática da subjetividade, poderíamos nos perguntar o que estamos querendo com essa discussão: fazer uma crítica ao conhecimento? Fazer uma crítica ao ensino atual? Parece-nos que nem uma coisa nem outra. Talvez estejamos querendo problematizar o lugar-comum onde nos colocamos como professor e onde colocamos o aluno, como alguém que precisava ser formado para se emancipar ao se acreditar que é pela formação que o aluno poderia tornar-se *sujeito consciente* de seus atos e deixar de ser um objeto de manipulação. Esse pensamento compreende a formação a partir de uma concepção de sujeito identitário e substancial que precisava receber uma quantidade de informações que desse suporte para a elaboração de seu conhecimento sobre a filosofia e, assim, quanto mais informações fossem transmitidas ao aluno, no momento de sua formação, mais ele incrementaria seu conhecimento sobre determinado assunto e mais emancipado ele se tornaria.[7]

---

7 Entendemos que os conhecimentos se produzem de duas maneiras que não estão separadas, mas que são imanentes ao processo de ensino/aprendizagem: como consequência de uma *sujeição,* a partir de uma *transmissão* de conhecimentos implícitos no regime discursivo que se pretende verdadeira sobre o que deveria ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno; e como resultado de um jogo de forças entre as tentativas de sujeição e a resistência a elas que podemos entender como uma *aprendizagem na* experienciação que o aluno faz do contexto do ensino da Filosofia (textos filosóficos, explicação do professor, discussão em sala de aula e construção do seu saber). Os *saberes-aprendizagem* que se configuram a partir dos momentos de resistência à sujeição não se restringem a um tipo de conhecimento que ocorre por meio de processos cognitivos que procuram reproduzir o pensamento dos filósofos, mas os englobam sem ter como lugar privilegiado a repetição identitária desse pensamento. Esses saberes-aprendizagem que se produzem na resistência se diferenciam daqueles que são modelados nos processos de sujeição do pensamento, que têm como paradigma a sua validação nos modelos de pensamento trazidos pela história da filosofia. A aprendizagem que se constrói como resistência consiste em saberes singulares – produzidos na singularidade das situações e constituídos no processo de experienciação da realidade –, enquanto aqueles saberes que se constroem a partir da sujeição do pensamento se produzem como adequação do modo de pensar dos alunos a um modelo preestabelecido do que seja pensar. Nesse registro, podemos entender os saberes-aprendizagem como um processo em que as dimensões corporal e intelectual não estão separadas, porque

No contexto desse questionamento, pensamos que o conceito de *cuidado de si,* delineado por Foucault a partir do pensamento socrático, pode nos dar pistas para pensar o ensino da Filosofia como um *modo menor* e, simultaneamente, como uma *ontologia do presente.* Pensamos que esse movimento do pensamento pode contribuir não só para recuperar as condições de se fazer a experiência de pensamento – que foi sendo esquecida no contexto do ensino da Filosofa em face da supervalorização do conhecimento –, mas também para criar estratégias para resistir ao seu empobrecimento nesse registro. Desse modo, podemos pensar com Foucault o ensino da Filosofia como um movimento que, escapando da *imagem do pensamento,* nos remeta para a *problematização do presente* e de nós mesmos.

Para pensar isso a que nos propusemos, vamos focalizar nosso olhar na leitura que Foucault faz do pensamento de Sócrates no curso que ministrou no seminário do Collège de France do ano de 1981-1982 sobre a *hermenêutica do sujeito,* especialmente na passagem em que analisa, a partir da obra socrática *Alcebíades,* a relação entre o *cuidado de si* e o *conhecimento de si.* Segundo ele, essas duas noções não estão em oposição no pensamento de Sócrates, mas complementam-se. O desenhar do *conhecer-se* no pensamento de Sócrates, segundo Foucault, só se configura com a existência de um *cuidado de si,* que tem como uma de suas dimensões o *conhecimento de si.* A partir desse tensionamento, Foucault nos apresenta outra forma de nos relacionarmos conosco mesmos que, apesar de já estar presente em Sócrates, foi desinflacionada pela história do pensamento ocidental.[8] Só-

---

tanto uma quanto a outra se singularizam simultaneamente, não podendo ser separadas (Vilela, 1998). Desse modo, eles são efeitos de um agenciamento problematizador que é produzido durante o processo de subjetivação, ou seja, são efeitos de agenciamentos que se expressam nas singularizações, nos processos de subjetivação, como invenção, tanto de problemas como de suas soluções. Isso possibilita ao aluno pensar a sua experiência no ensino como uma resistência à transmissão de conteúdos pela explicação do professor que poderia se tornar uma doutrinação.

8 Segundo Foucault (1994i, v.2, p.1605), "Para os gregos, o preceito de 'cuidado de si' se afiguraria como um dos grandes princípios das cidades, uma das gran-

crates sempre foi apresentado pela filosofia como o mestre filósofo responsável pela criação da fórmula *conhece-te a ti mesmo* e, por isso, como um filósofo preocupado em ensinar aos outros como desenvolver um conhecimento sobre si, mas nunca como aquele que *cuida de si mesmo* e que interpela os outros ao cuidado. Essa *imagem* que se criou de Sócrates ofuscou o gesto de pensar o cuidado de si que ele já havia enunciado. Por isso, quando pensamos em Sócrates, é-nos habitualmente apresentada a imagem de um filósofo preocupado com o conhecimento, com o conhecimento de si, e com um conhecimento que possa conduzi-lo e conduzir-nos à verdade sobre as coisas, mesmo que essa verdade seja o *só sei que nada sei*.

O tema do *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*), isto é, o de uma prática em que nos dispomos diante de nós mesmos e dos outros, estaria, se não em dissonância, ao menos em tensão com o *conhece-te a ti mesmo* (*gnôthi seautón*). Se o conhece-te a ti mesmo é um caminho largamente difundido pela tradição filosófica que sucedeu a Sócrates, o cuidado de si, também enunciado pelo filósofo grego, foi praticamente abandonado ao esquecimento pela mesma tradição. Não se pautando pelo pressuposto de um sujeito abstrato entendido como uma categoria universal, necessário ao conhecimento de si e ao conhecimento da experiência presente nessa tradição, o cuidado de si pode ser entendido como um resto do sujeito, que, ao ser resgatado, depõe contra essa mesma categoria.[9] Sendo irre-

---

des regras de conduta da vida social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver. Esta é uma noção que para nós, atualmente, perdeu sua força e se obscureceu. Ainda que se pergunte: 'Qual é o princípio que domina a filosofia da Antiguidade?', a resposta imediata não é 'cuide de si mesmo', mas o princípio délfico, *gnôthi seautón*, 'conhece-te a ti mesmo'. Sem dúvida nossa tradição filosófica insistiu mais sobre esse segundo princípio e se esqueceu do primeiro".

9 Quando Foucault (1994f, v.2, p.1525) é questionado sobre se o sujeito é a possibilidade de uma experiência, em *Le retour de la moral*, ele afirma que não é em absoluto. Para ele, "É a experiência que é a racionalização de um processo, ele mesmo provisório, que conduz a um sujeito, ou antes aos sujeitos. Eu chamaria subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que é apenas uma possibilidade de organização de uma consciência de si". Outro momento em que Foucault (1994f, v.2,

dutível à categoria de sujeito abstrato e substancial, esse *cuidado* se afigura como criador de uma ética imanente, conflitante com a sua constituição e com a consciência moral com a qual se identificou na modernidade. Tal *cuidado* constitui-se como aquilo que ficou de fora da filosofia do sujeito e que fora objeto de interdição para que a consciência de si prevalecesse. Nesse sentido, em *A hermenêutica do sujeito,* Foucault (2004) recobra esse resto como parte de uma *experiência profunda* que foi silenciada na história da filosofia, tendo em vista a criação de modos de existência a partir da inflexão sobre *si mesmo*. Essa prática não se constitui a partir de regras de conduta impostas desde fora, mas desde um modo de relacionar-se consigo mesmo que se configura como um governo de si, proveniente de uma ética imanente, capaz de resistir às formas instituídas de governo dos outros. Desse modo, podemos pensar o problema da recuperação do cuidado de si como um meio de resistir a certa forma de dogmatização e de governo,[10] para encontrar, nesse jogo intenso entre a crítica e a dominação, a possibilidade de uma *ética de si* imanente ao ensino da Filosofia.

---

p.1537-8) é questionado sobre a sua concepção de sujeito – em uma entrevista intitulada "L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté", realizada também em 1984 – ele diz que não se pode confundir a sua concepção de sujeito com a concepção de sujeito substancial. Para ele, seu sujeito "não é uma substância. É uma forma, e essa forma não é sobretudo nem sempre idêntica a si mesma. Você não tem em relação a si mesmo o mesmo tipo de referência quando se constitui como um sujeito político que vai votar ou quando toma a palavra em uma assembleia e ainda quando procura realizar seu desejo em uma relação sexual. Há, sem dúvida, referências e interferências entre essas diferentes formas de sujeito, mas não se tem a presença de um mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se joga, se estabelece a si mesmo sob diferentes formas de referência diferentes".

10 Foucault (1994f, v.2, p.1538-9) compreende que as formas de governo são imanentes às relações de poder. Porém, não se pode confundir as *relações de poder* com uma estrutura política, com uma classe social dominante, ou, ainda, com uma relação senhor/escravo. Para ele, o poder está presente em todas as relações humanas, sejam elas amorosas, econômicas, institucionais, ou seja, em toda relação na qual se configura uma tentativa de dirigir a conduta de um outro. Em contrapartida, onde há uma relação de poder há, também, uma pos-

Essa perspectiva enunciada por Foucault pode contribuir para pensarmos os problemas que nos afetam no presente, e, de modo mais específico, nosso problema acerca da tarefa de ser professor de Filosofia, desvinculando-o do modo maior de fazer (e ensinar) a filosofia, pelo modo menor, enunciado por Deleuze (1968). Embora Foucault não tenha se detido especificamente nesse problema, nesta seção procuramos pensá-lo a partir da perspectiva da *ontologia de si mesmo*. Isso implicaria interrogarmo-nos sobre o que somos nós como professores dessa disciplina e sobre o modo como o *si mesmo* que nos constitui se plasma no ensino. Ao introduzirmos o tema do cuidado de si, colocamos em questão uma tradição na qual fomos formados e que aspirou à formação da "consciência de si"[11] a partir de um modo de conhecimento que se desvincula do espaço da experiência. Segundo Foucault (1994i, v.2, p.1607),

> Nós fomos durante muito tempo inclinados a considerar o cuidado de si como alguma coisa de imoral, como um meio de escapar a todas as regras possíveis. Tornamo-nos herdeiros da moral cristã, que fez do reconhecimento de si a condição da saúde. Paradoxalmente, conhecer-se a si mesmo constituiu um meio de renunciar a si.

Tal aspiração desencadeou um tipo de atitude do professor ante o aluno na qual a preocupação com um método que desenvolve prio-

---

sibilidade de resistência. A existência de uma relação de poder, ainda que se configure em diferentes níveis e muitas vezes em um desequilíbrio de forças entre seus componentes, pressupõe a existência de indivíduos livres, ainda que essa liberdade seja extremamente limitada. Assim, a resistência configura-se como uma estratégia de não submissão desses indivíduos livres aos estados de dominação.

11 Segundo Foucault (1994i, v.2, p.1542), "Quando se lê Descartes, é surpreendente encontrar nas *Meditações* exatamente esse mesmo cuidado espiritual de alcançar um modo de ser onde a dúvida não será mais permitida e onde enfim se conhecerá; mas, ao se definir assim o modo de ser ao qual a filosofia tem acesso, percebe-se que esse modo de ser é inteiramente definido pelo conhecimento, e é como acesso ao sujeito conhecedor, ou a isso que qualificará o sujeito como tal, que se definirá a filosofia".

ritariamente os aspectos formais, lógicos e cognitivos, considerados necessários ao pensar filosófico, se articula com a mera transmissão, conforme apresentamos anteriormente, dos conteúdos da história da filosofia, colocando o mais para fora possível a preocupação com os problemas que afetam seu pensamento e com a possibilidade de se fazer uma experiência desses problemas.

Em contraposição a essa tradição, o cuidado de si permite abrir um espaço de ação diferenciado para a relação entre o professor e o aluno que torna possível uma atitude de maior cuidado. Esse cuidado não implica a exigência de um simples mimetismo ante um ideal de conhecimento no qual a versão da história da filosofia apresentada pelo professor fosse correspondente à "verdade" sobre essa história; como se o papel do professor fosse ser um comentador legítimo dessa mesma história, nunca tendo experimentado o filosofar, mas se relacionando com a história da filosofia apenas sob a perspectiva do conhecimento. Trata-se de colocar em questão a perspectiva de uma tradição na qual o conhecimento se dobra sobre si mesmo. Nesse contexto, dentro de um âmbito (de)formador do conhecimento ante o saber, o modo como a questão acerca do conhecimento é colocada não teria a força de ultrapassar os limites da seguinte interrogação: como conhecemos em relação a uma tradição de conhecimento?

Essa interrogação, que remete para a relação específica entre o conhecimento e os seus modos de transmissão, não permite que o problema da experiência no/do filosofar seja evidenciado, pois, nesse contexto, ele seria absurdo. Não podemos negar que o problema da experiência está também presente nessa relação, todavia ele se restringe à transmissão de um "conhecimento sobre a experiência", empobrecendo a capacidade de o sujeito "fazer experiência". Confrontamo-nos, assim, com duas situações possíveis em face do ensino da Filosofia: experimentar o exercício de pensamento (filosofar/compor com o ato do pensamento apresentado pela matriz kantiana) ou sujeitar-se ao conhecimento dado ("filosofar"/interiorizar o conhecimento sem a experiência-pensar, conforme algumas equívocas interpretações do pensamento hegeliano). Se a se-

gunda situação sublinha o problema de saber qual o valor do conhecimento se ele não se tornar uma experiência, na primeira situação emergiria outro problema: o que devemos considerar na relação entre o conhecimento e a experiência para que seja possível uma experiência de pensamento que se configure em um conhecimento? Para responder a essa questão, torna-se fundamental focalizar nossa análise na problemática foucaultiana do *cuidado de si*, como uma procura por enunciar um modo de subjetivação que não esteja reificado na noção de sujeito, como fundamento de uma filosofia maior. Dessa forma, podemos compreender a possibilidade de um devir próprio de uma filosofia menor em que o cuidado esteja posto como princípio.

Segundo Foucault, uma preocupação inicial com o cuidado de si pode ser localizada na *Apologia de Sócrates*. Ele identifica nesse texto três momentos que são importantes para o entendimento do cuidado de si. O primeiro momento se apresenta na passagem em que seus acusadores parecem estar confusos sobre o que realmente Sócrates fizera de mal, e inseguros sobre aquilo de que deveriam acusá-lo (29d). Questionam-no se não sentiria vergonha de estar na situação de julgamento, uma vez que ser acusado era uma situação em que um homem honrado jamais estaria. Esta era uma situação vergonhosa que constituía uma desonra para qualquer cidadão ateniense. Sócrates então responde que não se sente envergonhado nem tem nenhuma razão para se sentir assim. Ao contrário, está orgulhoso de ter levado a vida que levou. Encontramos esse *elogio a si* na seguinte passagem, referida por Foucault:

> Atenienses, eu vos sou reconhecido e vos amo; mas obedecerei antes aos deuses que a vós; enquanto tiver alento e puder fazê-lo, estejais seguros de que jamais deixarei de filosofar, de vos [exortar], de ministrar ensinamentos àqueles dentre vós que eu encontrar. (Platão apud Foucault, 2004, p.8)

Para Sócrates, nem mesmo a ameaça da sua condenação à morte o impedirá de fazer aquilo para o qual foi encarregado: cuidar de

seus conterrâneos de tal modo que eles mudem de atitude e passem a cuidar de si mesmos, ou seja, interpelar todos para que prestem atenção ao que estão fazendo de si mesmos. Nessa passagem encontramos duas formas de cuidado: o cuidado para consigo mesmo e o cuidado para com os outros. Essas formas supõem cuidado para com aquilo que fora revelado pelos deuses e também o cuidado para com todos aqueles que cruzam seu caminho, isto é, a contínua interpelação para que sempre cuidem de si mesmos. Nesse sentido, não poderia estar envergonhado, pois a sua vida foi uma forma de honrar o compromisso assumido perante si mesmo. Segundo Foucault (1994i, v.1, p.1606),

> Sócrates se apresenta aos seus juízes como um mestre da *epiméleia heautoû*. "Vocês se 'preocupam sem escrúpulos em obter a riqueza, reputação e honra'", disse-lhes, "mas vocês não se ocupam com vocês mesmos, vocês não têm nenhum cuidado com a 'sabedoria, com a verdade e com a perfeição da alma'". Ao contrário, ele, Sócrates, vela sobre os cidadãos, assegurando-se de que eles cuidem de si mesmos.

A segunda passagem (36b) está relacionada ao modo como propõe o fato de sua morte ser um motivo de maior perda para os outros do que para si mesmo. Sócrates demonstra que seriam os próprios atenienses aqueles que mais sofreriam com essa perda, pois ninguém mais dedicaria toda a sua vida ao cuidado deles: a interpelá-los, a problematizar os modos de vida de cada um, lembrando-os, a todo momento, que deveriam cuidar de si mesmos. Desse modo, Sócrates se coloca como aquele que cuida. Que está pronto para cuidar. Para que o cuidado seja incorporado como um momento de despertar.

O terceiro momento está relacionado com a aproximação entre o cuidado de si e o conhecimento (*epiméleia* e *gnôthi*). Aquele que cuida de si deve conhecer-se a si mesmo. Esse conhecer-se aparece como *uma* das dimensões do cuidado e não como *a* dimensão do cuidado de si. Ou seja, "O conhecimento de si devém do objeto da questão do cuidado de si" (ibidem, p.1611). O conhecimento de si estaria, assim, se não subordinado, dependente do cuidado de si,

contrariamente ao modo como fora interpretado pela tradição do pensamento ocidental, na qual o cuidado de si estava subordinado ao conhecimento de si mesmo. Para Foucault, o *conhece-te a ti mesmo* socrático é uma consequência do cuidado de si. O preceito principal proposto por Sócrates é o cuidar de si, e um desses cuidados deve ser o de conhecer-se a si mesmo, cuja regra geral poderia ser entendida da seguinte maneira: "é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo" (Foucault, 2004, p.6). É justamente sobre o preceito do cuidado de si, como uma prática de si, que o conhece-te a ti mesmo deve fundar-se.

O cuidado de si pode, então, ser pensado sob três perspectivas que se correlacionam. Primeiramente como uma atitude geral diante de si e do mundo: encarar as coisas, estar no mundo, praticar ações e se relacionar com o outro, constituindo-se como uma atitude filosófica de cuidar. Assim, "A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com o outro, para com o mundo" (ibidem, p.14). Em um segundo momento, o cuidado seria uma atenção, um olhar atento para o que acontece. Segundo Foucault, "O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento" (ibidem). Estar atento ao que se passa consigo e com o mundo, de tal modo que isso ocorra como um exercício de cuidado e de pensamento. Em terceiro lugar, implica uma transformação de si, isto é, uma modificação dos modos de agir no mundo e de nos relacionarmos com ele, o que não designa simplesmente um voltar a atenção para si, mas, a partir dessa mesma atenção, sobretudo um modificar-se.

Ao voltar seu olhar para seu tempo presente, e para a problematização do cuidado de si mesmo, Foucault coloca em questão a excessiva preocupação com o conhecimento que se tornou um imperativo na atualidade. Se não conhecermos, não seremos respeitados. Se não conhecermos, não seremos cidadãos. A pergunta a respeito do que somos se relaciona necessariamente com o que conhecemos, ou seja, com o conteúdo de nosso conhecimento. Só podemos ser algo se ascendermos ao conhecimento sobre algo. Nessa busca in-

cessante pelo conhecimento, o cuidado de si ficou como resto do sujeito.

Analogamente, como pudemos notar anteriormente, o papel do ensinar ficou reduzido, por um lado, ao método de ensinar bem, aos métodos de transmissão de conhecimento, aos métodos de bem explicar aquilo que os alunos deveriam saber para pensar filosoficamente, e, por outro, aos conteúdos que precisariam ser ensinados aos alunos para atingir tal objetivo. Assim, o ensinar seria uma maneira de fazer conhecer o conhecimento já anteriormente produzido por outro. Esse é o lugar onde o ensino da Filosofia foi habitualmente colocado: como uma maneira de fazer conhecer o que os filósofos fizeram, que atitude tomaram, ou como uma problematização da importância, do método e dos temas a serem ensinados. O que ficou esquecido na dimensão do ensino foi o cuidado. Não um cuidado qualquer que esteja relacionado com as tarefas a realizar, com os conteúdos a reproduzir, com as argumentações a repetir. Distanciando-se do âmbito do cuidado de si, essas atividades se aproximariam daquilo que Foucault (1993) chamou de *dispositivos disciplinares* e Deleuze (1990), de *mecanismos de controle*. Referimo-nos antes à dimensão do *cuidado de si*, abordada por Sócrates e por Foucault como um resto. Pensamos que esse *resto* precisaria ser repensado no ensino. Para isso, seria necessário retirar a transmissão do conhecimento de seu *status* atual. Desse modo, o problema relativo àquilo que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia poderia ser perspectivado de duas maneiras: ou manteríamos o *status* do conhecimento e do ensino, dando explicações e formulando respostas quanto ao conhecimento daquilo que ele deveria conhecer para ensinar, como deveria ensinar e para que ensinar; ou poderíamos reservar para o filósofo-professor de Filosofia a função de cuidar, sendo-lhe assim retirado o papel de explicador e de comentador dos conhecimentos "válidos" para serem aprendidos. Acreditamos que o ensino da Filosofia precisaria ser perspectivado da segunda maneira, uma vez que a primeira foi objeto de uma vasta produção teórica que a manteve circunscrita ao mesmo *status*, servindo apenas para reificar o lugar do conhecimento no ensino.

Pensar o cuidado pode possibilitar a mudança de foco do conhecimento, sublinhando o cuidado com os pensamentos. Essa translação supõe a interpelação de si e do outro; cuidar para que o outro também se interpele a si e aos outros ante o cuidado dos pensamentos, sem que esse cuidado seja determinado por um modo de conhecimento já estabelecido. Tensionar a ênfase que se dá ao ensino da Filosofia, ao método e ao conteúdo é permitir que a mera função de transmitir um conhecimento seja ultrapassada, contribuindo para que o atual empobrecimento da experiência que encontramos nos estabelecimentos de ensino seja superado.

Talvez a saída para essa forma circular de funcionamento ante o ensino esteja em uma atitude filosófica de resistência, entendida como uma recusa em aceitar passivamente que os outros digam o que é correto pensar, como é correto pensar e qual é o resultado do pensamento ao qual devemos chegar. A atitude de resistir é, assim, a não autorização à espoliação e, até mesmo, à expropriação de nós mesmos (nos termos utilizados por Agamben em 2005), que se configura como uma crítica a qualquer forma de doutrinação que seja imposta, e se estabelece pelo desejo de não ser governado desse modo. Por isso, para resistir é necessário que façamos uma analítica do presente e de nós mesmos, como um exercício de crítica ao presente que nos envolve e nos conduz. Resistir a essa condução implica uma atitude que envolve o cuidado, entendendo o gesto de cuidar como uma atitude para consigo mesmo e para com o outro: cuidar para que o outro tenha uma atitude de cuidado. Assim, podemos pensar o cuidado que o professor precisa ter consigo mesmo no ato de ter contato com os autores para que seu pensamento se constitua como uma experienciação dos filósofos, de tal modo a resistir à maneira que se tornou mais conveniente e convencional que se configura como a aquisição de um conhecimento exterior a si mesmo.

O que estamos querendo aqui é escavar aquilo que foi abandonado pela história do pensamento e tensionar essa dimensão esquecida: pensar o cuidado de si como uma possibilidade de colocar o fazer filosófico do professor de Filosofia em outros termos, e, além disso, criar condições de resistência ao movimento que insiste em

nos inscrever no regime discursivo que ampara o ensino da Filosofia. Além disso, essa dimensão do cuidado de si, por não se constituir como uma forma de reconciliação do sujeito consigo mesmo em busca de uma identidade e de um sujeito a se ensinar, possibilita-nos pensar o ensino como uma experiência com o pensamento filosófico que produza um plano de imanência em que o processo de subjetivação, do professor e do aluno, possa ocorrer. Isso porque o sujeito moderno está desprovido da dimensão do cuidado como experiência de si, amparado apenas pelo conhecimento ou por um cuidado fundado no conhecimento, sem que as dimensões estética e ética da produção da existência sejam levadas em conta.[12] No limite, não existe nenhuma forma de reconciliação possível. Por essa razão, procuramos no cuidado de si uma possibilidade de pensar um outro tipo de relação ante o conhecimento e a experiência no ensino da Filosofia que implique uma preocupação consigo mesmo, que não seja exclusivamente pautada pela transmissão de conhecimentos.

Essa atitude em relação a si pode fazer com que o cuidado não seja algo que termine numa ação localizada, mas que seja transformado em um saber implicado no cuidado. Segundo Bárcena (2006, p.446-7),

> cuidar de si mesmo é, para Foucault, uma via adequada para colocar em prática, não apenas uma estética do existir, mas uma concepção de filosofia como arte de vida, mais do que como uma disciplina acadêmica. Trata-se de um modo de considerar as coisas, de estar no mundo, de realizar ações e relacionar-se com os demais; trata-se, também, de um modo de prestar atenção; é um certo olhar: 'Preocupar-se consigo mesmo' implica converter o olhar do exterior ao interior. Trata-se, enfim,

---

12 Foucault (2004) mostra que a dimensão do cuidado deixa de ser uma dimensão estética e passa a ser uma dimensão normativa quando é apropriada pelo cristianismo. Nesse sentido, podemos dizer que a dimensão do cuidado sofreu uma inversão: uma vez normatizado, o cuidado teria de ser apreendido como um conhecimento necessário, um dever de cada um e não mais como uma problematização da própria existência.

de um conjunto de ações, práticas, exercícios que se faz sobre si mesmo, com o objetivo de modificar-se, transformar-se, mudar.

Assim, cada um que cuida – de si e do outro – é movido a criar para si um *estilo de vida* em que o cuidado, o pensamento e o conhecimento estejam interligados em uma possibilidade de invenção de si mesmo no pensamento filosófico. Talvez esse seja o lugar onde precisamos nos colocar como professores de Filosofia em nosso ofício de ensinar: um lugar onde o cuidado de si e dos outros, e o cuidado com nossos pensamentos e com os dos outros, prevaleça em relação aos conhecimentos a serem transmitidos. Melhor dizendo, onde os "outros conhecimentos" sejam experienciados em razão da criação de condições de se ter um melhor cuidado de si e dos outros. Nesse sentido, podemos pensar o ensino da Filosofia como um lugar onde se aprenda a cuidar e onde se aprenda a fazer da própria vida uma obra de arte.

O cuidado de si pensado por Foucault se abre para algo que Nietzsche trazia como preocupação: a criação de modos de existir no mundo que potencializem a *vida* e que façam da vida algo importante para ser pensado. Nesse sentido, Foucault, a partir de Nietzsche, circunscreve uma série de estratégias que nos dão condições de fazer do ensino da Filosofia um lugar em que podemos nos conduzir para pensar a nossa própria vida como problema filosófico. Seguindo o caminho que parte de uma análise da *atitude de modernidade* e nos conduz a uma *ontologia do presente*, que permite pensarmo-nos como *elemento* e *ator* de nossa própria existência, Foucault nos convida a ter uma atitude de *cuidado conosco* para criarmos estratégias que nos deem condições de resistir aos modelos de existência que nos condicionam. A atitude de cuidado de si se afigura como caminho para nos desassujeitarmos da repetição e da obediência a códigos e normas que submetem nossa ação educacional a esses modelos; e como possibilidade de fazermos de nossa própria vida, no ensino da Filosofia, um lugar de experiência. Nesse sentido, ele nos desvincula da obrigatoriedade moral de nos enquadrarmos em modelos canônicos, de professor e de aluno, que regem a existência na sala de aula, abrin-

do a possibilidade para que esse registro, como um ato de vida, seja, ele mesmo como *ato*, o movimento da invenção e reinvenção de si. Assim, o ensino da Filosofia pode ser um lugar onde a experiência de pensar a própria vida possa ocorrer.

Foucault abre a possibilidade de pensarmos o ensino da Filosofia como um lugar onde professor e aluno possam se inventar no mundo e inventar sua relação com o mundo. Essa abertura de perspectiva cria uma exigência ainda maior com o cuidado de si mesmo, pois, por não estar mais vinculado a modelos que garantam a segurança em qualquer ato ante a existência, o indivíduo precisa cuidar de si mesmo. Assim, na linha do pensamento de Foucault, podemos marcar uma implicação íntima entre *ontologia-de-si-cuidado-de-si--arte-de-viver-estética-da-existência*. Essa implicação supõe uma constante problematização de si mesmo.

Essa arte de criar modos de viver, esse modo de condução da vida, Foucault denomina de *estética da existência*. Segundo Vilela (2007, p.414),

> A apresentação da *existência como uma obra de arte* supõe a afirmação da *estética como uma forma de vida*, ou seja, os valores estéticos passam a constituir-se como a forma, a configuração e a transformação possível da vida. O que está em jogo na perspectivação da existência como uma obra de arte não é a procura nostálgica da autenticidade do ser do humano – o ser próprio do humano –, nem o encontro com a verdade de si mesmo como uma pura entidade, mas a realização de um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se.

Nesse sentido, a partir dessa reversão no modo de conduzir e de entender a existência, podemos pensar em outra possibilidade de compreender o ensino da Filosofia, que não esteja centrado na transmissão de conhecimentos, mas que tenha como princípio a experienciação do pensar e do viver, que tenha como fim a criação de estratégias de existência que conduzam o indivíduo a um processo de subjetivação no qual ele se invente como uma obra de arte. Cuidar de si e cuidar do outro para que a vida seja criada como uma arte não

pode ter como objetivo um fim outro que não uma intensa relação com o próprio presente. Essa relação não pode ser encontrada em um lugar ideal ou abstrato, mas no interior da imanência onde esse processo de subjetivação se dá. Por isso, é necessário esse constante ensaio, esse constante ensaiar-se, para que o saber (entendido como sabor) seja alcançado: ensaiar-se na vida como uma obra de arte.

Considerações finais

Tendo presentes as ideias de Gilles Deleuze e Michel Foucault, pensamos que o ensino da Filosofia precisa ser perspectivado a partir de uma *filosofia menor* e de uma *ontologia do presente* nas quais o ensino da Filosofia passe a se constituir como uma experiência de pensamento: no *encontro*[1] de um filósofo-professor com os alunos numa sala de aula, tendo a preocupação de inventar a própria existência por meio de uma *estética da existência* que seja produzida nesse encontro criador entre o exercício profissional e o cuidado para consigo mesmo como invenção de um modo de vida. Não podemos, assim, pensar separadamente o filósofo e o professor, para depois pensarmos uma síntese dos dois.[2] Nesse contexto, as questões "de

---

1 Estamos utilizando o conceito espinosista de *encontro de corpos*. Segundo Deleuze (2002a), o conceito de encontro em Espinosa está diretamente relacionado ao conceito de *afecto*. Nesse sentido, quando os corpos se *encontram* produzem afectos. Desse modo, podemos definir um ser existente pelo modo como ele é afetado por outro, ou seja, pelos efeitos que os encontros produzem em um corpo. Os efeitos desse encontro podem ser de dois tipos: tristes ou alegres. Se forem alegres, potencializarão os corpos, se forem tristes, terão o efeito de despotencialização.

2 Pensamos que essas separações recolocariam o problema do dualismo que já criticamos em nossa dissertação de mestrado. Para isso, ver Gelamo (2003, p.21-

que forma fazer com que os problemas que emergem dos encontros-acontecimentos sejam problemas filosóficos?" e "quais são os problemas que podem ser considerados filosóficos e dignos de ser *pensados filosoficamente*?" precisam ser perspectivadas de modo a recuperar algo que é continuamente esquecido: uma atitude ante si mesmo e ante o presente em que estão inseridos.

É possível, então, compreender que pensar *aquilo que estamos fazendo de nós mesmos* não decorre de um sujeito cuja experiência esteja fragmentada e empobrecida, nem mesmo das soluções propostas a esse problema pelos modernos. Para que isso se concretize, precisamos pensar os *restos* esquecidos de nós mesmos, isto é, pensar aquilo que afeta *nossa* vida, mas a que continuamente não prestamos a devida atenção; pensar aquilo que está ligado à nossa *própria experiência* e que sequestra nosso pensamento. Pensar nossa existência como professor pode ter, então, algum sentido se for entendido como uma atitude de resistência, sobretudo em uma época em que nos perguntarmos *o que fazemos de nós mesmos* causa estranhamento. Nesse sentido, Foucault (1994i, v.2, p.1551) mostra-nos um caminho que precisamos potencializar: "por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está, agora, em processo de desaparecimento, já desapareceu". Nesse sentido, urge assumir uma atitude de resistência em face dos processos de sujeição do pensamento que nos tomam como reféns. Parece-nos que a atitude a se ter é a de resistir à ausência de pensamento sobre *si mesmo*. Desde esse lugar de ausência, podemos resistir ao empobrecimento da experiência que nos assola: podemos pensar *o que fazer*, podemos nos inventar ensaiando-nos em cada acontecimento da vida com um ato filosófico de vida.

Por meio do desenho dessa forma de resistência, aproximamo-nos de Michel Foucault ao perspectivar o pensar como uma *ontologia do presente*; o pensar precisa se dobrar sobre aquilo que nos pro-

---

-35), especialmente o capítulo "Uma leitura deleuzo-guattariana do conceito de sujeito".

blematiza em nosso presente para que possamos cuidar de nós mesmos, e assim nos inventar como uma obra de arte. Torna-se, então, imprescindível pensarmos os problemas que emergem daquilo que foi expulso pelo conhecimento: a vida e a experiência silenciadas como restos, restos esquecidos de nós mesmos.

O problema enunciado desse modo modifica sensivelmente o lugar em que seus termos são colocados. Por isso, pode ser entendido desde uma perspectiva na qual o professor de Filosofia se pergunta sobre o que está fazendo de si mesmo, ou seja, estabelece um problema na relação de seu fazer filosófico com sua própria vida, compondo, assim, um problema de ordem ética. Não obstante, o modo de enfrentar, de resistir e até mesmo de ser afetado pelo ofício de professor traz o problema para o registro estético; há um registro especial em que o que está em questão é uma estética da vida, uma estética da existência que procura compreender a capacidade de sermos afetados, assombrados (thaumazein), pelo mundo e pelos problemas que ele nos impõe. Enfim, esse problema envolve uma dimensão ontológica de nós mesmos e de nosso presente porque procura compreender como estamos nos inventando nesse presente. Isso me fez compreender que o problema que me afeta não é apenas um problema temático, epistemológico ou metodológico, mas, pelo contrário, é a busca pelo entendimento daquilo que estamos fazendo de nós mesmos – o que estamos fazendo de nossas vidas, como estamos nos subjetivando –, sendo uma de suas dimensões (ou modos de existência) o ser professor de Filosofia. Assim, o problema que reunia as minhas angústias englobava muito mais do que apenas uma perspectiva temática, pedagógica ou metodológica do ensinar a Filosofia, invadia outras dimensões de minha existência, de meu modo de existência ética e estética.[3] Invadia minha própria vida.

---

3 Os modos de existência possuem uma dupla dimensão: de um lado, a estética, que cria um modo de vida, uma estética da vida que teria a produção da vida como uma obra de arte; de outro, uma dimensão ética, que se diferencia de uma dimensão moral. A moral seria um conjunto de regras coercitivas que promoveria a sujeição a valores transcendentes (o certo e o errado), enquanto a ética

promoveria a subjetivação, pois é constituída de um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos em razão do modo de existência na qual é criada (Deleuze, 1990). Assim, os modos de existência são uma maneira de, por um lado, resistir ao instituído e, por outro, inventar-se, produzir-se a si mesmo, conforme Foucault (2004).

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

ANPOF. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Disponível em: <http://www.anpof.org.br>. Acesso em: 15 março 2006.

APPEL, E. J. Filosofia nos Vestibulares e no Ensino Médio. *Cadernos Pet-Filosofia*. n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.filosofia.ufpr.br/pet/cadernos/numero2/emmanuel.pdf>. Acesso em: 1º abril 2007.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando*: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANTES, P. et al. *A filosofia e seu ensino*. 2.ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Educ, 1996.

BACON, F. *Novum Organum ou Verdadeiras interpretações acerca da natureza*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BÁRCENA, F. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2005.

______. El canto de Marías. Filosofía, educación y el arte de vivir. *Estudios Filosóficos*, v. LV, n.160, p.430-48, 2006.

BARRETO, L. *O homem que sabia javanês*. São Paulo: Ediouro, 1996.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: ______. *Documentos de cultura, documentos de barbárie:* escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1986. p.195-8.

_______. Teoria das semelhanças. In: _______. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Trad. Maria Amélia Cruz. Lisboa: s. n., 1992. p.59-69.

BRASIL. Decreto de lei n.4.024 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 10 março 2006.

_______. Decreto de lei n.68.065 de 14 de janeiro de 1971a. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/artigo_003.html>. Acesso em: 21 março 2006.

_______. Decreto de lei n.5.692 de 11 de agosto de 1971b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 21 março 2006.

_______. Decreto de lei n.9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/l9394.htm>. Acesso em: 21 março 2006.

_______. Projeto de lei n.3178/97.

_______. Decreto de lei n.11.684 de 2 de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 24 novembro 2008.

CAEIRO, A. *O guardador de rebanhos*. Disponível em: <http://74.125.113.132/search?q=cache:s-PL3JU07UIJ:www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf+o+guardador+de+rebanhos+alberto+caeiro&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=6&gl=br&client=firefox-a>. Acesso em: 20 agosto 2008.

CARDOSO JUNIOR, H. R. Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.) *Imagens de Foucault e Deleuze:* ressonâncias nietzscheanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_______. *Pragmática menor*: Deleuze, imanência e empirismo. Assis, 2006. 570f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. et al. *O educador hoje.* 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p.51-70.

_______. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CNPQ. Curriculum Lattes. Disponível em: <lattes.cnpq.br>. Acesso em: 20 janeiro 2006.

CNPQ. Página oficial do CNPq. Disponível em: <www.cnpq.br>. Acesso em: 20 janeiro 2006.

CNPQ. Página oficial do Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil. Disponível em: <http://www.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>. Acesso em: 5 abril 2007.

COSTA, J. C. A situação do ensino filosófico no Brasil. In: ______. *Panorama da história da filosofia no Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1959.

COSTA, S. S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educ. Soc.* v.26, n.93, p.1257-72, 2005.

DELEUZE, G. *Différence et répétition.* Paris: Puf, 1968.

______. *Lógica do sentido.* São Paulo: Perspectiva, 1969.

______. *Para ler Kant.* Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

______. *Proust e os signos.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

______. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.

______. *Espinosa*: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002a.

______. L'immanence: une vie... *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, 2002b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

______. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995. v.1 e 2.

______. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1996. v.3.

______. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1997a. v.4 e 5.

______. *O que é a filosofia?* 2.ed. Rio de Janeiro: 34, 1997b.

DESCARTES, R. Discurso do método. In: ______. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. p.33-100.

______. Meditações. In: ______. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. p.233-334.

______. Paixões da alma. In: ______. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999c. p.101-232.

FALCÃO, D. Depoimento de estudantes. *Filosofia*: Publicação Periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia, v.II, n.1/2, p.36-9, 1988.

FÁVERO, A. A. et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cad. CEDES,* Campinas, v.24, n.64, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1º dezembro 2006.

FERRAZ, M. G. C. F. E. Como se o navio fosse a dobra do mar. In: *Cadernos da F. F. C.* Org. F. Biroli, M. C. Alvarez, Unesp-Marília-Publicações, v.9, n.1, 2000.

FOUCAULT, M. *L'ordre du discours.* Paris: Gallimard, 1971.

______. *Vigiar e punir:* história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, M. La pensée du dehors. In: ______. *Dits et écrits I*: 1954-1975. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994a.

______. Qui êtes-vous professour Foucault. In: ______. *Dits et écrits I*: 1954-1975. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994b.

______. What is Enlightenment? In: ______. *Dits et écrits II*: 1976--1988. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994c.

______. Qu'est-ce que les lumières? In: ______. *Dits et écrits II*: 1976--1988. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994d.

______. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In: ______. *Dits et écrits II*: 1976-1988. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994e.

______. Le retour de la moral. In: ______. *Dits et écrits II*: 1976-1988. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994f.

______. La technologie politique des individus. In: ______. *Dits et écrits II*: 1976-1988. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994g.

______. *Dits et écrits I*: 1954-1975. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994h.

______. *Dits et écrits II*: 1976-1988. Org. Daniel Defert et François Edward. Paris: Gallimard, 1994i.

______. O que é a crítica? *Cadernos da F. F. C.* Org. F. Biroli, M. C. Alvarez, Unesp-Marília-Publicações, v.9, n.1, p.169-89, 2000.

______. *A hermenêutica do sujeito.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas:* Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1986. v.1.

GALLINA, S. O ensino da filosofia e a criação de conceitos. *Cad. CEDES,* Campinas, v.24, n.64, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 fevereiro 2007.

GALLO, S. *Educação, ideologia e a construção do sujeito.* Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/educacao_ideologia.asp?f_id_artigo=183>. Acesso em: 10 novembro 2004.

______. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. In: *Centro de Referência em Educação Mário Covas*. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/silvio_gallo.pdf>. Acesso em: 3 abril 2007.

GALLO, S.; KOHAN, W. Apresentação. In: ______. *Filosofia no ensino médio.* Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-10.

GELAMO, R. P. *Enunciação sem sujeito*. Marília, 2003. 82f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

______. Re-visitando as reflexões kantianas sobre a importância da educação, do ensino e do filosofar. In: *Itinerários de Filosofia da Educação*. Porto, n.2, p.77-91, 2007.

______. O ensino da filosofia e o papel do professor filósofo em Hegel. *Trans/Form/Ação,* Marília, v.31, n.2, 2008.

HEGEL, F. *Ciencia de la lógica*. Trad. Augusta e Rodolfo Mondolfo. Buenos Aires: Solar AS; Hachette, 1968.

______. *Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

______. Informe acerca de la posición del Instituto real a los demás Institutos de enseñanza. In: ______. *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991a.

______. Acerca de la exposición de la filosofía en los gimnasios. In: ______. *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991b.

_______. Carta de Hegel a Niethammer. In: _______. *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991c.

_______. Acerca de la exposición de la filosofía en las universidades. In: _______. *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991d.

_______. Acerca de la enseñanza de la filosofía en los gimnasios. In: _______. *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991e.

_______. *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991f.

_______. *Fenomenologia do espírito*. Trad. de Paulo Meneses e Karl-Heinz Efken. Petrópolis: Vozes, 1992.

_______. Discurso ao reitor Schenk (10 de Julho de 1809). In: _______. *Discurso sobre educação.* Lisboa: Edições Colibri, 1994a.

_______. Discurso de encerramento do ano lectivo (29 de Setembro de 1809). In: _______. *Discurso sobre educação.* Lisboa: Edições Colibri, 1994b.

_______. Discurso de encerramento do ano lectivo (14 de Setembro de 1810). In: _______. *Discurso sobre educação.* Lisboa: Edições Colibri, 1994c.

_______. Discurso de encerramento do ano lectivo (2 de Setembro de 1811). In: _______. *Discurso sobre educação.* Lisboa: Edições Colibri, 1994d.

_______. Discurso de encerramento do ano lectivo (2 de Setembro de 1813). In: _______. *Discurso sobre educação.* Lisboa: Edições Colibri, 1994e.

_______. Discurso de encerramento do ano lectivo (30 de Agosto de 1815). In: _______. *Discurso sobre educação.* Lisboa: Edições Colibri, 1994f.

_______. *Discurso sobre educação.* Lisboa: Edições Colibri, 1994g.

HORN, G. B. Do ensino da filosofia à filosofia do ensino: contraposições entre Kant e Hegel. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos*... Poços de Caldas: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/geraldobalduinohorn.rtf>. Acesso em: 10 dezembro 2006.

KANT, I. Que é o esclarecimento? (Aufklärung). In: CARNEIRO LEÃO, E. (Org.) *Immanuel Kant: textos seletos.* Petrópolis: Vozes, 1985.

______. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

______. *Crítica da razão pura.* Lisboa: Fundação Kalouste Gulbenkian, 1989.

______. *O conflito das faculdades.* Lisboa: Edições 70, 1993.

______. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999. p.216.

KOHAN, W. Filosofía de la educación: a la búsqueda de sentidos. *Educação e Filosofia,* jul./dez. 1998.

KOHAN, W. *Infância. Entre filosofia e educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: Editora Unesp, 2004. p.19-34.

LEPRE, R. M. *A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget*. Marília, 2001. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

MAUGÜÉ, J. O ensino da filosofia: suas diretrizes. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo. v.5, fasc.4, n.20, p.642-9, 1955.

MOREY, M. *Pequeñas doctrinas de la soledad.* Madri: Sexto Piso, 2007.

MURCHO, D. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.

NIETZSCHE, F. *O livro do filósofo.* Porto: Rés, 1984.

______. *Além do bem e do mal.* São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

NOVELLI, P. G. A. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. *Trans/Form/Ação,* Marília, v.28, n.2, p.129--38, 2005.

PAGNI, P. A. A filosofia da educação de Anísio Teixeira: da doutrina política à teoria da investigação. *Especiaria: Revista da UESC,* Ilhéus, ano III, n.5 e 6, p.33-58, jan./dez. 2000a.

PAGNI, P. A. *Do "Manifesto de 1932" à construção de um saber pedagógico:* ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Editora Unijuí, 2000b.

______. A constituição da filosofia da educação de Anísio Teixeira (1930-1934): entre a doutrina filosófica e a crítica pedagógica. In:

MONARCHA, C. (Org.) *Anísio Teixeira:* a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p.153-92.

_______. O ensino da filosofia nas obras de Kant, de Hegel e de Nietzsche: uma breve análise histórico-filosófica. *Reflexão e Ação*. Revista do Departamento de Educação. Unisc, Santa Cruz do Sul, v.10, n.2, p.111-35, jul./dez. 2002.

_______. Os limites e as discretas esperanças do ensino da filosofia: da questão da educação dos educadores aos temas reativos ao amor e à infância no pensamento contemporâneo. In: GALLO, S; DANELON, M; CORNELLI, G. *Ensino da filosofia: ensino e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.217-63.

_______. *Anísio Teixeira. Experiência reflexiva e projeto democrático*: a atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRADO JUNIOR, B. A ideia de "plano de imanência". In: ALLIEZ, E. (Org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: 34, 2000. p.307-22.

RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant.* Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Fayard, 1987.

RIBEIRO, R. J. *A universidade e a vida atual*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SANTOS, C. Depoimento de estudantes. *Filosofia*: Publicação Periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia, v.II, n.1/2, p.34-5, 1988.

SANTOS, L. R. Kant e o ensino da filosofia. *Filosofia – Sociedade Portuguesa de Filosofia,* Lisboa, v.II, n.1/2, primavera de 1988.

SCHERER, R. Aprender com Deleuze. *Educ. Soc.,* Campinas, v.26, n.93, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 fevereiro 2007.

SILVA, D. J.; PAGNI, P. A. Educação e filosofia. In: COSTA, C. J. (Org.) *Fundamentos filosóficos da educação*. Maringá: UEM, 2005.

SILVA, F. L. E. A função social do filósofo. In: ARANTES, P. et al. (Org.) *Filosofia e seu ensino.* Petrópolis: Vozes; São Paulo: Educ, 1996.

SILVEIRA, R. J. T. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós-64. *Pró-Posições,* Campinas, v.5, n.3[15], novembro de 1994.

TEIXEIRA, A. *Aspectos americanos da educação.* Salvador: Tipographia S. Francisco, 1928.

_______. A pedagogia de Dewey (Esboço da theoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, J. *Vida e educação.* Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1930a.

_______. *Por que "escola nova"?* Bahia: Livr. e Typ. do Commercio, 1930b. [Boletim n.1, Associação Bahiana de Educação].

_______. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v.40, n.92, p.10-19, out./dez. 1963.

_______. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v.46, n.104, p.278-87, out./dez. 1966.

_______. Democracia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Educação e o Mundo Moderno.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969a, p.205-21.

_______. Filosofia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Educação e o Mundo Moderno.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969b, p.9-25.

_______. A ciência e a arte de educar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Educação e o Mundo Moderno.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969c, p.25-35.

_______. *Pequena introdução à filosofia da educação:* a escola progressiva ou a transformação da escola. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000 [Edição Comemorativa 100 anos]

TOMAZZETI, E. Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões. *Revista do Centro de Educação,* Santa Maria, v.27, n.2, p.69-75, 2002. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em: 4 abril 2007.

TORRES FILHO, R. R. *Ensaios de filosofia ilustrada*. 2.ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

USP. Página oficial do curso de Filosofia da USP. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/site/departamento/historico.php>. Acesso em: 19 abril 2007.

VILELA, M. E. M. *Do corpo equívoco*. Braga: Angelus Novus, 1998.

_______. *Silêncios tangíveis*. Porto: s. n., 2007.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literalidade. *Educ. Soc.,* Campinas, v.26, n.93, p.1309-21, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 outubro 2006.

Bibliografia consultada

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: ______. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.119-54.

______. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade,* ano XVII, n.56, dezembro 1996.

______. Ensaio como forma. In: ______. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2003.

AGAMBEN, G. *Means without end: notes on Politics*. Minneapolis/Londres: University of Minnesota Press, 2000.

ALLIEZ, E. (Org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: 34, 2000.

BENJAMIN, W. O narrador. In: ______. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Trad. Maria Amélia Cruz. Lisboa: s. n., 1992. p.25-57.

CARDOSO JUNIOR, H. R. *Teoria das multiplicidades no pensamento de Gilles Deleuze.* Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas.

______. Deleuze leitor de Foucault: multiplicidades, ontologia, história em co-funcionamento no plano conceitual. *Cadernos da F. F. C.* Org. F. Biroli, M. C. Alvarez, Unesp-Marília-Publicações, v.9, n.1, 2000.

______. Espinosa e Nietzsche: elos onto-práticos para uma ética da imanência. In: *Anais do I Seminário de Filosofia Contemporânea: Nietzsche e o pensamento francês/* José Fernandes Weber; Marcos Alexandre Gomes Nalli (coordenadores). Londrina: UEL, 2006a [Rom].

CAYGILL, H. *Dicionário de Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DANELON, M. *Por um ensino da filosofia como diagnóstico do presente*: uma leitura à luz de Nietzsche. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2095-Int.pdf>. Acesso em: 11 novembro 2006.

DELEUZE, G. *Foucault.* São Paulo: Brasiliense, 1988.

______. *Crítica e clínica.* São Paulo: 34, 1997.

______. *Abecedário.* Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51>. Acesso em: 15 janeiro 2007.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DESCARTES, R. *Obra escolhida*. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

DEWS, P. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: ZIZEK, S. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

EIZIRIK, M. F. *Michel Foucault:* um pensador do presente. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ESPINOSA, B. *Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3:* o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_______. *História da sexualidade 2:* o uso dos prazeres. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GAGNEBIN, J. M. O que significa elaborar o passado? In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, S. *Pedagogia do risco*. Campinas: Papirus, 1995.

_______. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Perspectiva*, Florianópolis, v.18, n.34, p.49-68, 2000.

_______. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_______. Apresentação. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. *Ensino da filosofia*: ensino e prática. Ijuí: Ed. Unijuí. 2004a. p.9-12.

GALLO, S. et al. *Ensino da filosofia*: ensino e prática. Ijuí: Ed. Unijuí. 2004b. p.217-63.

GELAMO, R. P; LIMA, M. M. Notas (filosóficas) sobre o problema da formação de professores. *Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação*. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/index.php?Url=textos/artigos_rodrigoemarcia.html>. Acesso em: 10 janeiro 2006.

GROS, F. (Org.) *Foucault:* a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HABERMAS, J. *Dialética e hermenêutica*: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.,* Campinas, v.26, n.93, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302005000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 fevereiro 2007.

KOHAN, W. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: 34, 1994.

LYOTARD, J.-F. *O inumano*: considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MACHADO, R. *Deleuze e a filosofia.* Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MARTINS, C. J. *Michel Foucault*: filosofia como diagnóstico do presente. *Cadernos da F. F. C.* Org. F. Biroli, M. C. Alvarez, Unesp-Marília-Publicações, v.9, n.1. p.149-167, 2000.

MARTON, S. *Nietzsche e a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.

MONTAIGNE, M. de. Essais. In: ______. *Oeuvres complètes.* Paris: La Pléiade, 1595.

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

______. *O anti-cristo.* Rio de Janeiro: Clássicos Econômicos Newton. 1996.

______. *Assim falava Zaratustra.* Lisboa: Relógio D'Água, 1998a.

______. *Genealogia da moral*: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b.

RAGO, M. et al. (Org.) *Imagens de Foucault e Deleuze:* ressonâncias nietzscheanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, D. *Educação:* do senso comum à consciência filosófica. 12.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SILVA, F. L. E. Filosofia e universidade: notas introdutórias para uma análise histórica. In: MAAMARI, M. A.; BAIRROS, A. T. C. de; WEBER, J. F. (Org.) *Filosofia na universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SILVEIRA, R. J. T. *Matthew Lipman e a filosofia para crianças*. Campinas: Autores Associados, 2003.

STENGERS, I. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: 34, 2002.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004 (versão digital).